



Tesis Doctoral

**EL MÓDULO DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN
LABORAL EN LOS CICLOS FORMATIVOS DE GRADO
MEDIO Y SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL:
CARACTERÍSTICAS Y TRANSVERSALIDAD EN LA
FORMACIÓN DE PROFESIONALES**

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Director: D. Antonio Rial Sánchez

Autora: Dña. María del Mar Sanjuán Roca

Santiago de Compostela, febrero 2008

In Memoriam Líber López Lesta

Agradecimientos

Ningún trabajo de esta índole es posible realizarlo en solitario, ni física ni mentalmente, por las implicaciones personales y profesionales que supone, más allá incluso de las académicas. Ésta es la razón por la que desde el principio lo he considerado un puzzle (y en ocasiones un rompecabezas) en el que confluían multitud de personas cada cual aportando una parte fundamental en el resultado final y en cada uno de los pasos dados.

Todas esas personas tienen nombre y apellidos, y en el momento de escribir estos agradecimientos tienen en mi mente las caras muy nítidas y muy próximas.

Iniciaré la andadura por este sendero de agradecimientos, haciendo la primera parada en mis hijos, Nano y Julia, que han sido un faro continuo en este camino, ellos con sus dibujos hechos mientras yo no estaba y con la intensidad de los pocos momentos juntos, hicieron que mis ausencias me resultaran menos dolorosas, aunque no por ello eran menos evidentes.

Por supuesto, en esta tarea de las ausencias tengo que rendir homenaje a Alberto, que con buena cara unos días y con resignación otros, ha ido haciendo posible que esté escribiendo la página de agradecimientos y poniendo punto final a una época en cierto sentido de soledades.

Y para que todo siguiera su curso, en donde yo faltaba, e incluso consiguiendo infundir ánimos en momentos de cansancio, no puedo menos que recordar a dos personas que han luchado no sólo ahora, sino siempre porque saliese a delante y que son Gaspar y Marita, mis padres.

En ocasiones la vida te da oportunidades y mi director, Antonio Rial, me regaló una, que he intentado aprovechar, pero es necesario decir que esa oportunidad llevaba acoplado su apoyo personal, académico y material, gracias al cual se ha conseguido que este documento vea la luz.

Sí alguien merece párrafo aparte, y no sólo en este momento de mi vida, esa persona es María José Méndez, por amiga, compañera y voz experta, porque sin

ella sé que no se habría realizado este trabajo. Su apoyo incondicional, ha ido desde la tediosa lectura de documentos sin fin, hasta el apoyo material tan necesario para llevar a cabo un trabajo de investigación como este, pasando por el día a día, que al final es lo que construye las vidas.

A otras personas debo líneas entre estos agradecimientos, no sólo por su amistad, que ya sería suficiente y que no es nueva, sino por su ayuda incondicional y sin demora, ellas son M. Carmen Sarceda, Manola Raposo y Pepita Lage.

Además, tengo que expresar mi profundo agradecimiento, al profesorado de formación profesional que participó en la investigación, que realizaron la poco atractiva tarea de contestar un cuestionario y, sobre manera, a los profesores y profesoras que participaron en el grupo de discusión, sacrificando su tiempo y poniendo todo su interés en ayudar, ellos y ellas fueron: Albano Alonso, Rogelio Mariño, Teresa Martínez, José Luis Ríos, Fernando Rosendo y Carmen Viñas.

Así mismo, no puedo olvidar la rapidez en la respuesta y la excelente disposición a colaborar y, por supuesto, durante la entrevista del Director General de Formación Profesional de la Xunta de Galicia, Antonio Vázquez.

Y, por último, agradezco sinceramente, a todos los que a su paso me fueron dando ánimos e incluso, permitiendo que aplazase entregas de otros trabajos para que pudiese entregar lo que ahora entrego.

No puedo terminar esta parte emocional y apegada a mis sentimientos, sin tener un recuerdo escrito, porque en los otros es constante, para mi hermana, por ser ella, por haber escrito y defendido su tesis y porque ha escrito conmigo muchas palabras de ésta.

Gracias y sabed que la vida es un puzzle en que cada uno lleva una porción del todo, y en la que nadie tiene sentido sin las otras piezas.

María del Mar Sanjuán Roca

ÍNDICE DE CONTENIDO

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN..... | 1 |
| CAPÍTULO I: ORGANISMOS E INSTITUCIONES DE FORMACIÓN PROFESIONAL..... | 5 |
| I.1. ESTRUCTURAS Y PROGRAMA EUROPEOS DE GESTIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL | 8 |
| I.1.1. ANÁLISIS DE LAS POLÍTICAS ADOPTADAS DESDE LA UNIÓN EUROPEA EN MATERIA DE FORMACIÓN PROFESIONAL | 9 |
| I.1.2. ESTRUCTURAS DE APOYO Y GESTIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA UNIÓN EUROPEA | 18 |
| I.1.2.1. CENTRO EUROPEO PARA EL DESARROLLO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL (CEDEFOP) | 18 |
| I.1.2.2. FUNDACIÓN EUROPEA DE FORMACIÓN | 20 |
| I.1.2.3. COMITÉ CONSULTIVO DE FORMACIÓN PROFESIONAL | 22 |
| I.1.2.4. FONDO SOCIAL EUROPEO | 22 |
| I.1.3. PROGRAMAS DE ACCIÓN COMUNITARIOS RELACIONADOS CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL..... | 23 |
| I.1.3.1. PROGRAMA ERASMUS Y PROGRAMA LEONARDO DA VINCI..... | 27 |
| I.2. ORGANISMOS DE ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA | 30 |
| I.2.1. CONSEJO GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL..... | 31 |
| I.2.1.1. FUNCIONES | 32 |
| I.2.1.2. ESTRUCTURA | 33 |
| I.2.1.3. FUNCIONAMIENTO..... | 34 |
| I.2.1.4. ACTIVIDADES | 35 |
| I.2.1.4.1. I PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL: 1993-1996. | 36 |
| I.2.1.4.2. II PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL: 1998-2002. | 38 |
| I.2.2. INSTITUTO NACIONAL DE LAS CUALIFICACIONES (INCUAL) | 42 |
| I.2.2.1. FUNCIONES | 43 |
| I.2.2.2.- ESTRUCTURA | 44 |
| I.2.2.3. SISTEMA NACIONAL DE CUALIFICACIONES PROFESIONALES..... | 45 |
| I.2.2.3.1. CATÁLOGO NACIONAL DE CUALIFICACIONES PROFESIONALES | 49 |
| I.3. ORGANISMOS DE ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA..... | 59 |
| I.3.1. INSTITUTO GALLEGO DE LAS CUALIFICACIONES PROFESIONALES..... | 60 |
| I.3.1.1. FUNCIONES | 60 |
| I.3.1.2. ESTRUCTURA | 61 |
| I.3.2. CONSEJO GALLEGO DE FORMACIÓN PROFESIONAL..... | 61 |
| I.3.2.1. COMPETENCIAS | 62 |

| | |
|---|------------|
| III.1.3.3.3. ASISTENCIA SOBRE OPCIONES DE CARRERA PROFESIONAL | 160 |
| III.1.3.3.4. ASESORAMIENTO SOBRE EL EMPLEO | 161 |
| III.1.3.3.1.INTERMEDIACIÓN LABORAL | 161 |
| III.1.3.4. LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL..... | 162 |
| III.1.3.5. FUNCIONAMIENTO DE LOS SERVICIOS DE ORIENTACIÓN LABORAL | 164 |
| III.2. LA ORIENTACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO..... | 167 |
| III.2.1. DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN EN CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DE GALICIA | 169 |
| III.2.1.1. CREACIÓN Y ÁMBITO DE ACTUACIÓN DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN..... | 169 |
| III.2.2.2. COMPETENCIAS DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN..... | 170 |
| III.2.2.3. COMPOSICIÓN DE LOS DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN | 173 |
| III.2.2. LA ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS INTEGRADOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL | 174 |
| III.3. EL MÓDULO DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL..... | 176 |
| III.3.2. DISEÑO CURRICULAR DEL MÓDULO DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL..... | 178 |
| III.3.3. PROFESORADO DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL..... | 190 |
| III.3.3.1. FORMA DE ACCESO..... | 190 |
| III.3.3.1.1. DESDE EL ÁREA DE FORMACIÓN EMPRESARIAL | 191 |
| III.3.3.1.2. OPOSICIONES A FOL: TITULACIÓN Y ACCESO A LA DOCENCIA | 193 |
| III.3.4. ESTRUCTURA DEL DEPARTAMENTO DE FOL..... | 199 |
| CAPÍTULO IV: DISEÑO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN..... | 203 |
| IV.1. OBJETO DE ESTUDIO | 210 |
| IV.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN | 212 |
| IV.3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN..... | 214 |
| IV.4. DEFINICIÓN DE LA MUESTRA | 221 |
| IV.5. VARIABLES UTILIZADAS | 228 |
| IV.6. DISEÑO Y APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN | 237 |
| IV.6.1. EL CUESTIONARIO..... | 237 |
| IV.6.1.1. PROCESO DE ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO | 242 |
| IV.6.1.2. DESCRIPCIÓN DEL CUESTIONARIO ELABORADO | 244 |
| IV.6.1.3. APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO Y RECOGIDA DE DATOS. | 247 |
| IV.6.1.4. CODIFICACIÓN DE LOS DATOS Y TRATAMIENTO INFORMÁTICO | 249 |
| IV.6.2. EL GRUPO DE DISCUSIÓN | 250 |
| IV.6.2.1. CONDICIONES MATERIALES | 251 |
| IV.6.2.2. CONVOCATORIA | 251 |

| | |
|---|------------|
| IV.6.2.3. TAMAÑO DEL GRUPO..... | 251 |
| IV.6.2.4. MOMENTO DE LA REUNIÓN | 252 |
| IV.6.2.5. PAPEL DEL MODERADOR..... | 252 |
| IV.6.3. LA ENTREVISTA | 253 |
| IV.6.3.1. PREPARACIÓN DE LA ENTREVISTA | 253 |
| IV.6.3.2. EJECUCIÓN DE LA ENTREVISTA | 255 |
| IV.6.3.3. CONCLUSIONES DE LA ENTREVISTA | 255 |
| IV.7. ANÁLISIS DE LOS DATOS | 257 |
| IV.8. REDACCIÓN DEL INFORME | 260 |
| CAPÍTULO V: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS | 261 |
| V.1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN PERSONALES Y ACADÉMICO-PROFESIONALES..... | 265 |
| V.1.1.EDAD | 266 |
| V.1.2. SEXO | 267 |
| V.1.3. FORMACIÓN ACADÉMICA..... | 267 |
| V.1.4. FORMA DE ACCESO A LA CARRERA DOCENTE | 269 |
| V.1.4.1. TIEMPO EN LA DOCENCIA Y CATEGORÍA PROFESIONAL: SUSTITUTO | 271 |
| V.1.4.2. TIEMPO EN LA DOCENCIA Y CATEGORÍA PROFESIONAL: INTERINO | 271 |
| V.1.4.3. TIEMPO EN LA DOCENCIA Y CATEGORÍA PROFESIONAL: FUNCIONARIO | 272 |
| V.1.5. TIPO DE CENTRO | 273 |
| V.1.6. UBICACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO | 274 |
| V.1.7. PROVINCIA DONDE ESTÁ UBICADO EL CENTRO EDUCATIVO | 275 |
| V.2. PERFIL DE LA MUESTRA INFORMANTE EN FUNCIÓN DE LA DIMENSIÓN DE DATOS IDENTIFICATIVOS..... | 276 |
| V.3. DATOS SOBRE LAS MATERIAS Y MÓDULOS QUE IMPARTE | 277 |
| V.3.1. NIVELES EDUCATIVOS Y MATERIAS EN QUE IMPARTE DOCENCIA..... | 278 |
| V.3.1.1. DOCENCIA EN ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA | 278 |
| V.3.1.2. DOCENCIA EN BACHILLERATO..... | 279 |
| V.3.1.3. DOCENCIA EN PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL..... | 280 |
| V.3.1.4. DOCENCIA EN CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO Y GRADO SUPERIOR..... | 283 |
| V.3.2. INCLUSIÓN DEL MÓDULO DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL..... | 285 |
| V.3.2.1. INCLUSIÓN DEL MÓDULO DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL EN OTROS NIVELES EDUCATIVOS..... | 285 |
| V.3.2.2. INCLUSIÓN DEL MÓDULO DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL EN LOS CICLOS FORMATIVOS | 287 |
| V.3.3. NÚMERO DE PROFESORES/AS DE FOL EN EL CENTRO EDUCATIVO..... | 288 |
| V.3.4. NECESIDAD DEL DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL EN EL CENTRO | 289 |

| | |
|---|-----|
| V.3.5. ADECUACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL..... | 291 |
| V.3.5.1 ADECUACIÓN DEL BLOQUE DE CONTENIDO: “SALUD LABORAL” | 291 |
| V.3.5.2. ADECUACIÓN DEL BLOQUE DE CONTENIDO: “LEGISLACIÓN Y RELACIONES LABORALES” | 291 |
| V.3.5.3 ADECUACIÓN DEL BLOQUE DE CONTENIDO: “ORIENTACIÓN E INSERCIÓN LABORAL” | 292 |
| V.3.5.4. ADECUACIÓN DEL BLOQUE DE CONTENIDO: “PRINCIPIOS DE ECONOMÍA” | 292 |
| V.3.5.4. ADECUACIÓN DEL BLOQUE DE CONTENIDO: “ECONOMÍA Y ORGANIZACIÓN DE LA EMPRESA” | 293 |
| V.3.5.5. ADECUACIÓN DEL BLOQUE DE CONTENIDO: “EL SECTOR PRODUCTIVO EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA” | 294 |
| V.3.5.6. COMPARACIÓN DE LA DIFERENTE ADECUACIÓN SEGÚN BLOQUE DE CONTENIDO..... | 294 |
| V.3.6. INCLUSIÓN Y/O EXCLUSIÓN DE CONTENIDOS EN EL MÓDULO DE FOL | 295 |
| V.3.7. VALORACIÓN DE LA IMPORTANCIA DE LOS DIFERENTES BLOQUES DE CONTENIDO | 295 |
| V.3.7.1. VALORACIÓN DE LA IMPORTANCIA DEL BLOQUE DE CONTENIDO: “SALUD LABORAL” | 296 |
| V.3.7.2. VALORACIÓN DE LA IMPORTANCIA DEL BLOQUE DE CONTENIDO: “LEGISLACIÓN Y RELACIONES LABORALES” | 296 |
| V.3.7.3. VALORACIÓN DE LA IMPORTANCIA DEL BLOQUE DE CONTENIDO: “ORIENTACIÓN E INSERCIÓN SOCIO-LABORAL” | 297 |
| V.3.7.4. VALORACIÓN DE LA IMPORTANCIA DEL BLOQUE DE CONTENIDO: “PRINCIPIOS DE ECONOMÍA” | 297 |
| V.3.7.5. VALORACIÓN DE LA IMPORTANCIA DEL BLOQUE DE CONTENIDO: “ECONOMÍA Y ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS” | 298 |
| V.3.7.6. VALORACIÓN DE LA IMPORTANCIA DEL BLOQUE DE CONTENIDO: “EL SECTOR PRODUCTIVO EN LA CCAA DE GALICIA” | 298 |
| V.3.7.7. COMPARACIÓN DE LA VALORACIÓN DE LOS DIFERENTES BLOQUES..... | 299 |
| V.3.8. PORCENTAJE DE HORAS QUE DEDICA A CADA BLOQUE TEMÁTICO | 300 |
| V.3.8.1. PORCENTAJE DE HORAS QUE DEDICA A “SALUD LABORAL” | 300 |
| V.3.8.2. PORCENTAJE DE HORAS QUE DEDICA A “LEGISLACIÓN Y RELACIONES LABORALES” | 301 |
| V.3.8.3. PORCENTAJE DE HORAS QUE DEDICA A “ORIENTACIÓN E INSERCIÓN LABORAL” | 301 |
| V.3.8.4. PORCENTAJE DE HORAS QUE DEDICA A “PRINCIPIOS DE ECONOMÍA..... | 302 |
| V.3.8.5. PORCENTAJE DE HORAS QUE DEDICA A “ECONOMÍA Y ORGANIZACIÓN DE LA EMPRESA” | 302 |
| V.3.8.6. PORCENTAJE DE HORAS QUE DEDICA A “EL SECTOR PRODUCTIVO EN LA CCAA DE GALICIA” | 303 |
| V.3.8.7. COMPARACIÓN DEL PORCENTAJE DE HORAS QUE DEDICA A LOS DIFERENTES BLOQUES DE CONTENIDO | 303 |
| V.3.9. PARTICIPACIÓN EN LA ELABORACIÓN DE LOS DOCUMENTOS DEL CENTRO EDUCATIVO | 304 |
| V.3.9.1. PARTICIPACIÓN EN LA ELABORACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA | 304 |
| V.3.9.2. PARTICIPACIÓN EN LA ELABORACIÓN DEL PROYECTO CURRICULAR DE CENTRO | 305 |
| V.3.10. LA ORIENTACIÓN EN EL MÓDULO DE FOL..... | 306 |
| V.4. PERFIL RESULTANTE DE LA DIMENSIÓN RELATIVA A LAS MATERIAS Y MÓDULOS | 307 |
| V.5. DATOS SOBRE FUNCIONES EN EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN | 310 |

| | |
|--|-----|
| V.5.1. EXISTENCIA Y NECESIDAD DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN..... | 311 |
| V.5.2. PARTICIPACIÓN EN LA ELABORACIÓN DEL POAP E INTEGRACIÓN EN EL DPTO. DE ORIENTACIÓN | 313 |
| V.5.3. FUNCIONES Y/O TAREAS EN EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN | 314 |
| V.5.4. DEDICACIÓN HORARIA AL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN | 315 |
| V.6. PERFIL RESULTANTE SOBRE LAS FUNCIONES EN EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN | 316 |
| V.7. DATOS SOBRE FUNCIONES EN EL CICLO FORMATIVO | 317 |
| V.7.1. FINALIDAD DEL MÓDULO DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL | 318 |
| V.7.2. DELIMITACIÓN DEL MÓDULO POR UNA UNIDAD DE COMPETENCIA | 319 |
| V.7.3. RELACIÓN DEL PROFESORADO DE FOL CON EL MÓDULO DE FORMACIÓN EN CENTROS DE TRABAJO..... | 320 |
| V.7.4. TUTOR DE FCT | 321 |
| V.7.5. ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES CON OTRAS INSTITUCIONES..... | 321 |
| V.8. PERFIL RESULTANTE SOBRE FUNCIONES EN EL CICLO FORMATIVO | 322 |
| V.9. DATOS SOBRE LOS ALUMNOS/AS Y LA DOCENCIA DEL MÓDULO DE FOL | 323 |
| V.9.1. ADECUACIÓN DEL NÚMERO DE HORAS AL CURRÍCULO A DESARROLLAR..... | 324 |
| V.9.2. AJUSTE DE LOS CONTENIDOS DE FOL AL PERFIL PROFESIONAL DEL CICLO FORMATIVO | 325 |
| V.9.3. GRADO DE CONOCIMIENTO DEL CURRÍCULO DEL CICLO FORMATIVO EN QUE IMPARTE FOL..... | 326 |
| V.9.4. INFORMACIÓN A LOS ALUMNOS/AS SOBRE FORMACIÓN PARA EL EMPLEO | 327 |
| V.9.5. CAPACIDADES DESARROLLADAS POR LOS ALUMNOS/AS TRAS CURSAR FOL..... | 327 |
| V.9.5.1. CAPACIDADES DESARROLLADAS RELACIONADAS CON “SALUD LABORAL” | 329 |
| V.9.5.2. CAPACIDADES DESARROLLADAS RELACIONADAS CON “LEGISLACIÓN Y RELACIONES LABORALES” | 330 |
| V.9.5.3. CAPACIDADES DESARROLLADAS RELACIONADAS CON “ORIENTACIÓN E INSERCIÓN LABORAL” | 331 |
| V.9.5.4. CAPACIDADES DESARROLLADAS RELACIONADAS CON “PRINCIPIOS DE ECONOMÍA”, “ECONOMÍA Y ORGANIZACIÓN DE LA EMPRESA” Y “EL SECTOR PRODUCTIVO EN LA CCAA DE GALICIA” | 333 |
| V.9.5.5. COMPARACIÓN ENTRE LAS CAPACIDADES DESARROLLADAS EN LOS DISTINTOS BLOQUE DE CONTENIDO | 334 |
| V.9.5. NIVEL DE CONSECUCCIÓN DE LOS OBJETIVOS DEL MÓDULO | 335 |
| V.9.6. NIVEL DE ADQUISICIÓN DE CONTENIDOS RELACIONADOS CON EL MÓDULO | 335 |
| V.9.6.1. NIVEL DE ADQUISICIÓN DE CONTENIDOS RELACIONADOS CON “SALUD LABORAL” | 336 |
| V.9.6.2. NIVEL DE ADQUISICIÓN DE CONTENIDOS RELACIONADOS CON “LEGISLACIÓN Y RELACIONES LABORALES” | 337 |
| V.9.6.3. NIVEL DE ADQUISICIÓN DE CONTENIDOS RELACIONADOS CON “ORIENTACIÓN E INSERCIÓN LABORAL” | 338 |
| V.9.6.4. NIVEL DE ADQUISICIÓN DE CONTENIDOS RELACIONADOS CON “PRINCIPIOS DE ECONOMÍA” | 339 |
| V.9.6.5. NIVEL DE ADQUISICIÓN DE CONTENIDOS RELACIONADOS CON “ECONOMÍA Y ORGANIZACIÓN DE LA EMPRESA” .. | 340 |
| V.9.6.6. NIVEL DE CONSECUCCIÓN DE LA COMPETENCIA GENERAL Y DE LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES DE LA TITULACIÓN | 341 |
| V.10. PERFIL RESULTANTE EN RELACIÓN CON LA DOCENCIA DEL MÓDULO DE FOL | 342 |
| V.11. DATOS SOBRE LA FORMACIÓN RECIBIDA | 343 |

| | |
|--|------------|
| V.11.1. REPERCUSIÓN DE LA FORMACIÓN INICIAL EN LA DOCENCIA | 344 |
| V.11.2. NECESIDAD DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA..... | 345 |
| V.11.3. ESTRATEGIAS PARA LA ACTUALIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS | 347 |
| V.11.4. ESPECIALIZACIÓN DIDÁCTICA | 349 |
| V.11.5. CONSIDERACIONES SOBRE EL TEMARIO DE LA OPOSICIÓN | 350 |
| V.11.6. FORMACIÓN EN SERVICIO | 352 |
| V.12. PERFIL RESULTANTE EN RELACIÓN CON LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO | 356 |
| CONCLUSIONES..... | 357 |
| C.1. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO | 360 |
| C.2. POSIBILIDADES Y PROSPECTIVA DEL ESTUDIO | 365 |
| C.3. CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO | 367 |
| REFERENCIAS DOCUMENTALES..... | 371 |
| R.1. LEGISLACIÓN EUROPEA: DIARIO OFICIAL DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS | 373 |
| R.2. LEGISLACIÓN ESPAÑOLA: BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO..... | 376 |
| R.3. LEGISLACIÓN GALLEGA: DIARIO OFICIAL DE GALICIA | 385 |
| R.4. BIBLIOGRAFÍA REFERIDA A FORMACIÓN PROFESIONAL..... | 389 |
| R.5. BIBLIOGRAFÍA REFERIDA A METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN | 405 |
| ANEXOS I: CARTAS ENVIADAS | 407 |
| ANEXOS II: CUESTIONARIO..... | 415 |
| ANEXOS III: TRANSCRIPCIÓN DEL GRUPO DE DISCUSIÓN | 427 |
| ANEXOS IV: TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA | 497 |

ÍNDICE DE ESQUEMAS

| | |
|--|----|
| ESQUEMA 1: ORGANIZACIÓN DEL INFORME DE INVESTIGACIÓN | 4 |
| ESQUEMA 2: ACCIONES PARA EL FOMENTO DEL EMPLEO DESDE LA POLÍTICA EUROPEA..... | 8 |
| ESQUEMA 3: OBJETIVOS ESTRATÉGICOS APROBADOS EN EL CONSEJO EUROPEO DE ESTOCOLMO DE 2001 | 15 |
| ESQUEMA 4: TAREAS, MEDIDAS Y MIEMBROS DEL CEDEFOP | 19 |
| ESQUEMA 5: TAREAS QUE DESARROLLA LA FUNDACIÓN EUROPEA DE FORMACIÓN | 20 |
| ESQUEMA 6: ESTRUCTURA ORGÁNICA DE LA FUNDACIÓN EUROPEA DE FORMACIÓN | 21 |
| ESQUEMA 7: SUBPROGRAMAS DEL PAP | 26 |
| ESQUEMA 8: ORGANISMOS CREADOS Y DOCUMENTOS ELABORADOS | 30 |
| ESQUEMA 9: FINALIDADES DEL CONSEJO DE FORMACIÓN PROFESIONAL..... | 32 |
| ESQUEMA 10: FORMAS DE FUNCIONAMIENTO DEL CNFP | 35 |
| ESQUEMA 11: OBJETIVOS DEL I PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL | 36 |
| ESQUEMA 12: PRINCIPIOS DEL II PROGRAMA NACIONAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL..... | 39 |

| | |
|--|-----|
| ESQUEMA 13: OBJETIVOS DEL IIPNFP PARA LOS TRES SUBSISTEMAS DE FP | 40 |
| ESQUEMA 14: RASGOS COINCIDENTES ENTRE EL PROGRAMA I Y II DE FORMACIÓN PROFESIONAL..... | 41 |
| ESQUEMA 15: FUNCIONES DEL INCUAL..... | 43 |
| ESQUEMA 16: ESTRUCTURA ORGÁNICA Y FUNCIONAL DEL INCUAL..... | 44 |
| ESQUEMA 17: FINES, PRINCIPIOS BÁSICOS E INSTRUMENTOS DEL SNCP. | 46 |
| ESQUEMA 18: RELACIÓN ENTRE LAS NECESIDADES LABORALES Y EL SISTEMA PRODUCTIVO..... | 49 |
| ESQUEMA 19: FAMILIAS PROFESIONALES..... | 51 |
| ESQUEMA 20: NIVELES DE CUALIFICACIÓN | 52 |
| ESQUEMA 21: ELEMENTOS DE LA CUALIFICACIÓN PROFESIONAL, LA UNIDAD DE COMPETENCIA Y EL MÓDULO FORMATIVO..... | 54 |
| ESQUEMA 22: ORGANISMOS Y DOCUMENTOS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN GALICIA | 59 |
| ESQUEMA 23: COMPETENCIAS DEL CGFP | 63 |
| ESQUEMA 24: COMPOSICIÓN DEL CGFP | 64 |
| ESQUEMA 25: ESTRUCTURA DEL PLAN GALLEGO DE FORMACIÓN PROFESIONAL | 65 |
| ESQUEMA 26: PROGRAMAS EN QUE SE ESTRUCTURA EL PGFP | 68 |
| ESQUEMA 27: ENSEÑANZAS Y CENTROS DEL ESTATUTO DE FORMACIÓN PROFESIONAL DE 1928 | 76 |
| ESQUEMA 28: LEGISLACIÓN BÁSICA SOBRE FORMACIÓN PROFESIONAL (1924-2006) | 79 |
| ESQUEMA 29: FASES EN EL PROCESO..... | 87 |
| ESQUEMA 30: DISEÑO DE LOS TÍTULOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL..... | 89 |
| ESQUEMA 31: ÁMBITOS DE APRENDIZAJE EN LOS MÓDULOS FORMATIVOS..... | 93 |
| ESQUEMA 32: DIMENSIONES DE LOS DIFERENTES CONTENIDOS..... | 94 |
| ESQUEMA 33: ESTRUCTURA Y CONTENIDOS DE LA LEY DE LAS CUALIFICACIONES Y DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL..... | 96 |
| ESQUEMA 34: PRINCIPIOS DE LA LOE (2006) | 103 |
| ESQUEMA 35: ORGANIZACIÓN DEL CURRÍCULO DE LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL | 108 |
| ESQUEMA 36: CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE INICIACIÓN PROFESIONAL | 116 |
| ESQUEMA 37: CARACTERÍSTICAS DE LOS PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN INICIAL | 118 |
| ESQUEMA 38: CATEGORIZACIÓN TERMINOLÓGICA DE LA UE REFERIDA AL APRENDIZAJE PERMANENTE..... | 148 |
| ESQUEMA 39: ACTUACIONES DE INFORMACIÓN PROFESIONAL | 159 |
| ESQUEMA 40: POSIBILIDADES DE LA EDUCACIÓN PROFESIONAL | 160 |
| ESQUEMA 41: OPCIONES A ASUMIR EN LA CARRERA PROFESIONAL | 160 |
| ESQUEMA 42: OBJETIVOS DEL ASESORAMIENTO PARA EL EMPLEO | 161 |
| ESQUEMA 43: DIMENSIONES DE LAS COMPETENCIAS DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN | 171 |
| ESQUEMA 44: COMPOSICIÓN DEL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA | 173 |
| ESQUEMA 45: FUNCIONES DE LOS JEFES/AS DE DEPARTAMENTO DE LOS CICLOS FORMATIVOS SEGÚN EL ARTÍCULO 75 DEL DECRETO 324/1996 DE LA CCAA DE GALICIA..... | 201 |
| ESQUEMA 46: FASES DE LA INVESTIGACIÓN | 207 |
| ESQUEMA 47: OBJETIVOS DEL ESTUDIO REALIZADO | 212 |
| ESQUEMA 48: INTERROGANTES PARA LA PLANIFICACIÓN DE UNA INVESTIGACIÓN | 219 |
| ESQUEMA 49: MUESTRA PARTICIPANTE EN EL ESTUDIO..... | 226 |

| | |
|---|-----|
| ESQUEMA 50: DIMENSIONES RECOGIDAS EN EL CUESTIONARIO Y VARIABLES EN QUE SE ESTRUCTURAN | 230 |
| ESQUEMA 51: EXPLICACIÓN DE LAS FASES EN LA ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO | 242 |
| ESQUEMA 52: PASOS DADOS EN EL PROCESO DE ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO | 244 |
| ESQUEMA 53: RELACIÓN ENTRE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN Y LAS DIMENSIONES ESTABLECIDAS EN EL CUESTIONARIO..... | 246 |
| ESQUEMA 54: PROCEDIMIENTO PARA EL ENVÍO DE LOS CUESTIONARIOS | 248 |
| ESQUEMA 55: DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO E ÍTEMS EN QUE SE ORGANIZAN..... | 263 |
| ESQUEMA 56: DATOS RECOGIDOS EN LA DIMENSIÓN SOBRE IDENTIFICACIÓN | 265 |
| ESQUEMA 57: PERFIL DE LOS INFORMANTES EN FUNCIÓN DE LOS DATOS DE LA 1ª DIMENSIÓN | 276 |
| ESQUEMA 58: DATOS RECOGIDOS CON LA DIMENSIÓN SOBRE DOCENCIA DEL PROFESORADO DE FOL..... | 277 |
| ESQUEMA 59: DATOS RECOGIDOS CON LA DIMENSIÓN SOBRE FUNCIONES DEL PROFESORADO DE FOL EN EL DPTO. DE ORIENTACIÓN | 310 |
| ESQUEMA 60: DATOS RECOGIDOS EN LA DIMENSIÓN SOBRE FUNCIONES EN EL CICLO FORMATIVO | 317 |
| ESQUEMA 61: DATOS RECOGIDOS EN LA DIMENSIÓN SOBRE LOS ALUMNOS/AS Y LA DOCENCIA | 323 |
| ESQUEMA 62: DATOS RECOGIDOS EN LA DIMENSIÓN DEDICADA A LA FORMACIÓN..... | 343 |

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

| | |
|--|-----|
| ILUSTRACIÓN 1: FASES PARA LA ELABORACIÓN DEL CNCP | 55 |
| ILUSTRACIÓN 2: ORGANIZACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS EN LA LEY DE EDUCACIÓN (2006)..... | 104 |
| ILUSTRACIÓN 3: POSIBILIDADES DE TRAYECTORIA ACADÉMICA DE LOS ALUMNOS/AS QUE CURSEN UN PROGRAMA DE GARANTÍA SOCIAL | 109 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| GRÁFICO 1: PORCENTAJE SEGÚN TIPO DE CENTROS EN GALICIA Y EN ESPAÑA | 130 |
| GRÁFICO 2: PORCENTAJE DE PROFESORES INVITADOS A PARTICIPAR POR PROVINCIAS | 225 |
| GRÁFICO 3: PORCENTAJE DE PROFESORES/AS QUE CONTESTARON EL CUESTIONARIO EN FUNCIÓN DE LA EDAD | 266 |
| GRÁFICO 4: PORCENTAJE DE PROFESORES/AS QUE CONTESTARON EL CUESTIONARIO EN FUNCIÓN DEL SEXO | 267 |
| GRÁFICO 5: PORCENTAJE DE PROFESORES/AS QUE CONTESTARON AL CUESTIONARIO EN FUNCIÓN DE FORMACIÓN ACADÉMICA: DIPLOMATURA Y/O LICENCIATURA | 268 |
| GRÁFICO 6: TIEMPO DE LOS PROFESORES/AS ENCUESTADOS COMO SUSTITUTOS | 271 |
| GRÁFICO 7: TIEMPO DE LOS PROFESORES/AS ENCUESTADOS COMO INTERINOS | 271 |
| GRÁFICO 8: TIEMPO DE LOS PROFESORES/AS ENCUESTADOS COMO FUNCIONARIO..... | 272 |
| GRÁFICO 9A: PROPORCIÓN DE CENTROS SEGÚN TIPO EN GALICIA..... | 273 |
| GRÁFICO 9B: PROPORCIÓN DE CENTROS DE LA MUESTRA..... | 273 |
| GRÁFICO 10: PROPORCIÓN DE PROFESORES/AS EN FUNCIÓN DE LA UBICACIÓN DEL CENTRO EDUCATIVO EN EL QUE TRABAJAN | 274 |
| GRÁFICO 11A: PROPORCIÓN DE PROFESORES/AS EN FUNCIÓN DE LA PROVINCIA EN QUE ESTÁ UBICADO EL CENTRO EDUCATIVO..... | 275 |
| GRÁFICO 11B: PROPORCIÓN DE PROFESORES/AS DE LA MUESTRA EN FUNCIÓN DE LA PROVINCIA..... | 275 |

| | |
|--|-----|
| GRÁFICO 12: PROPORCIÓN DE PROFESORES/AS Y CONSIDERACIÓN DE INCLUIR EL MÓDULO DE FOL EN OTROS NIVELES EDUCATIVOS | 285 |
| GRÁFICO 13: PROPORCIÓN DE PROFESORES/AS Y CONSIDERACIÓN SOBRE LA INCLUSIÓN DEL MÓDULO DE FOL EN CICLOS FORMATIVOS | 287 |
| GRÁFICO 14: NÚMERO DE PROFESORES/AS DE FOL EN SU CENTRO | 288 |
| GRÁFICO 15: PORCENTAJE DE RESPUESTAS SOBRE LA ADECUACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE SALUD LABORAL AL MÓDULO DE FOL .. | 291 |
| GRÁFICO 16: PORCENTAJE DE RESPUESTAS SOBRE LA ADECUACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE LEGISLACIÓN Y RELACIONES LABORALES AL MÓDULO DE FOL..... | 292 |
| GRÁFICO 17: PORCENTAJE DE RESPUESTAS SOBRE LA ADECUACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE ORIENTACIÓN E INSERCIÓN LABORAL AL MÓDULO DE FOL | 292 |
| GRÁFICO 18: PORCENTAJE DE RESPUESTAS SOBRE LA ADECUACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE PRINCIPIOS DE ECONOMÍA AL MÓDULO DE FOL | 293 |
| GRÁFICO 19: PORCENTAJE DE RESPUESTAS SOBRE LA ADECUACIÓN DE LOS CONTENIDOS DE ECONOMÍA Y ORGANIZACIÓN DE LA EMPRESA AL MÓDULO DE FOL | 293 |
| GRÁFICO 20: PORCENTAJE DE RESPUESTAS SOBRE LA ADECUACIÓN DE LOS CONTENIDOS SOBRE EL SECTOR PRODUCTIVO EN LA CCAA DE GALICIA AL MÓDULO DE FOL | 294 |
| GRÁFICO 21: ADECUACIÓN DE LOS DIFERENTES BLOQUES DE CONTENIDO | 295 |
| GRÁFICO 22: ÍNDICE DE IMPORTANCIA QUE LOS PROFESORES/AS DAN AL BLOQUE DE CONTENIDOS DE "SALUD LABORAL" | 296 |
| GRÁFICO 23: ÍNDICE DE IMPORTANCIA QUE LOS PROFESORES/AS DAN AL BLOQUE DE CONTENIDOS DE " LEGISLACIÓN Y RELACIONES LABORALES" | 296 |
| GRÁFICO 24: ÍNDICE DE IMPORTANCIA QUE LOS PROFESORES/AS DAN AL BLOQUE DE CONTENIDOS DE " ORIENTACIÓN E INSERCIÓN SOCIO-LABORAL" | 297 |
| GRÁFICO 25: ÍNDICE DE IMPORTANCIA QUE LOS PROFESORES/AS DAN AL BLOQUE DE CONTENIDOS DE " PRINCIPIOS DE ECONOMÍA" | 297 |
| GRÁFICO 26: ÍNDICE DE IMPORTANCIA QUE LOS PROFESORES/AS DAN AL BLOQUE DE CONTENIDOS DE " ECONOMÍA Y ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS" | 298 |
| GRÁFICO 27: ÍNDICE DE IMPORTANCIA QUE LOS PROFESORES/AS DAN AL BLOQUE DE CONTENIDOS DE " EL SECTOR PRODUCTIVO EN LA CCAA DE GALICIA" | 299 |
| GRÁFICO 28: BLOQUES DE CONTENIDO E IMPORTANCIA CONSIDERADA | 299 |
| GRÁFICO 29: PORCENTAJE DE HORAS DEDICADAS AL BLOQUE DE "SALUD LABORAL" | 300 |
| GRÁFICO 30: PORCENTAJE DE HORAS DEDICADAS AL BLOQUE DE " LEGISLACIÓN Y RELACIONES LABORALES" | 301 |
| GRÁFICO 31: PORCENTAJE DE HORAS DEDICADAS AL BLOQUE DE " ORIENTACIÓN E INSERCIÓN SOCIO-LABORAL" | 301 |
| GRÁFICO 32: PORCENTAJE DE HORAS DEDICADAS AL BLOQUE DE " PRINCIPIOS DE ECONOMÍA" | 302 |
| GRÁFICO 33: PORCENTAJE DE HORAS DEDICADAS AL BLOQUE DE " ECONOMÍA Y ORGANIZACIÓN DE LA EMPRESA" | 302 |
| GRÁFICO 34: PORCENTAJE DE HORAS DEDICADAS AL BLOQUE DE " EL SECTOR PRODUCTIVO EN LA CCAA DE GALICIA" | 303 |
| GRÁFICO 35: BLOQUES DE CONTENIDO Y TIEMPO DEDICADO A CADA UNO | 303 |
| GRÁFICO 36: PORCENTAJE DE RESPUESTAS SOBRE LA PARTICIPACIÓN EN LA ELABORACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA | 304 |

| | |
|--|-----|
| GRÁFICO 37: VALORACIÓN DE PARTICIPACIÓN DE LOS PROFESORES Y LA COMISIÓN DE COORDINACIÓN PEDAGÓGICA EN LA ELABORACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN DIDÁCTICA | 305 |
| GRÁFICO 38: LA ORIENTACIÓN LABORAL DE LOS ALUMNOS/AS DESDE EL MÓDULO DE FOL | 306 |
| GRÁFICO 39: RESPUESTAS SOBRE EXISTENCIA Y SOBRE LA NECESIDAD DE LA EXISTENCIA | 311 |
| GRÁFICO 40: PARTICIPACIÓN EN LA ELABORACIÓN DEL POAP E INTEGRACIÓN EN EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN | 313 |
| GRÁFICO 41: DEDICACIÓN EN HORAS POR SEMANA AL DPTO. DE ORIENTACIÓN..... | 315 |
| GRÁFICO 42: DELIMITACIÓN DEL MÓDULO DE FOL POR UNA UNIDAD DE COMPETENCIA | 319 |
| GRÁFICO 43: FUNCIÓN DEL PROFESORADO DE FOL CON RESPECTO A LA FCT | 320 |
| GRÁFICO 44: TIEMPO COMO TUTOR DEL MÓDULO DE FCT | 321 |
| GRÁFICO 45: FUNCIÓN DE ORGANIZACIÓN DE ACTIVIDADES CON OTRAS INSTITUCIONES | 321 |
| GRÁFICO 46: ADECUACIÓN DEL NÚMERO DE HORAS DEL MÓDULO | 324 |
| GRÁFICO 47: AJUSTE MÓDULO DE FOL AL PERFIL PROFESIONAL DEL CICLO FORMATIVO EN EL QUE SE IMPARTE | 325 |
| GRÁFICO 48: GRADO DE CONOCIMIENTO DEL CURRÍCULO DEL CICLO FORMATIVO EN EL QUE IMPARTE DOCENCIA..... | 326 |
| GRÁFICO 49: NIVEL DE INFORMACIÓN QUE DA A SUS ALUMNOS SOBRE FORMACIÓN PARA EL TRABAJO | 327 |
| GRÁFICO 50: CAPACIDADES DE LOS ALUMNOS RELACIONADAS CON “SALUD LABORAL” | 329 |
| GRÁFICO 51: CAPACIDADES DE LOS ALUMNOS RELACIONADAS CON “LEGISLACIÓN Y RELACIONES LABORALES” | 330 |
| GRÁFICO 52: CAPACIDADES DE LOS ALUMNOS RELACIONADAS CON “ORIENTACIÓN E INSERCIÓN LABORAL” | 331 |
| GRÁFICO 53: CAPACIDADES DE LOS ALUMNOS RELACIONADAS CON “PRINCIPIOS DE ECONOMÍA”; “ECONOMÍA Y ORGANIZACIÓN DE LA EMPRESA” Y “EL SECTOR PRODUCTIVO EN LA CCAA DE GALICIA” | 333 |
| GRÁFICO 54: CAPACIDADES DESARROLLADAS POR LOS ALUMNOS/AS..... | 334 |
| GRÁFICO 55: NIVEL CONSEGUIDO EN CONTENIDOS RELACIONADOS CON “SALUD LABORAL” | 336 |
| GRÁFICO 56: NIVEL CONSEGUIDO EN CONTENIDOS RELACIONADOS CON “LEGISLACIÓN Y RELACIONES LABORALES” | 337 |
| GRÁFICO 57: NIVEL CONSEGUIDO EN CONTENIDOS RELACIONADOS CON “ORIENTACIÓN E INSERCIÓN LABORAL” | 338 |
| GRÁFICO 58: NIVEL CONSEGUIDO EN CONTENIDOS RELACIONADOS CON “PRINCIPIOS DE ECONOMÍA” | 339 |
| GRÁFICO 59: NIVEL CONSEGUIDO EN CONTENIDOS RELACIONADOS CON “ECONOMÍA Y ORGANIZACIÓN DE LA EMPRESA” | 340 |
| GRÁFICO 60: REPERCUSIÓN DE SU FORMACIÓN INICIAL EN EL TRABAJO CON SUS ALUMNOS/AS | 344 |
| GRÁFICO 61: ECHA EN FALTA FORMACIÓN COMPLEMENTARIA..... | 345 |
| GRÁFICO 62: ESPECIALIZACIÓN DIDÁCTICA..... | 349 |
| GRÁFICO 63: ASISTENCIA DEL PROFESORADO A ACTIVIDADES DE FORMACIÓN EN SERVICIO..... | 352 |
| GRÁFICO 64: MODALIDAD DE FORMACIÓN Y FRECUENCIA EN LA PARTICIPACIÓN | 353 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| TABLA 1: PARTICIPANTES Y OBJETIVOS DEL PROGRAMA ERASMUS Y DEL PROGRAMA LEONARDO DA VINCI..... | 28 |
| TABLA 2: CONCEPTOS CLAVE EN FORMACIÓN PROFESIONAL | 48 |
| TABLA 3: FINALIDADES Y FUNCIONES DEL CNCP | 50 |
| TABLA 4: FINALIDADES CON RELACIÓN A LOS TRES SISTEMAS DE FP | 66 |
| TABLA 5: COMPOSICIÓN Y FUNCIONES DEL COMITÉ INTERDEPARTAMENTAL Y DE LA COMISIÓN PERMANENTE | 70 |
| TABLA 6: COMPOSICIÓN Y FUNCIONES DE LAS COMISIONES SECTORIALES Y DE ESTÁNDARES | 71 |

| | |
|--|-----|
| TABLA 7: CARACTERÍSTICAS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL INDUSTRIAL SEGÚN DECRETO DEL 21 DE MARZO DE 1958..... | 77 |
| TABLA 8: OFERTA DE PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL EN GALICIA. CURSO 2007-2008. | 113 |
| TABLA 9: OFERTA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN CENTROS PÚBLICOS EN GALICIA. CURSO 2007-08 | 121 |
| TABLA 10: ALUMNOS/AS MATRICULADOS EN FORMACIÓN PROFESIONAL EN CENTROS PÚBLICOS DE GALICIA EN EL CURSO 2007-2008..... | 125 |
| TABLA 11: NÚMERO DE CENTROS Y TIPO. | 129 |
| TABLA 12: ÁMBITOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA EN FUNCIÓN DE LOS CONTENIDOS | 158 |
| TABLA 13: ENSEÑANZAS MÍNIMAS DEL MÓDULO DE FOL SEGÚN REAL DECRETO 1394/2007 | 180 |
| TABLA 14: CURRÍCULO DE FOL EN LA CCAA DE GALICIA SEGÚN DECRETO 86/1999 | 187 |
| TABLA 15: LISTADO DE TEMAS ORGANIZADOS POR TEMÁTICAS DE LA OPOSICIÓN DE LA ESPECIALIDAD DE FOL..... | 196 |
| TABLA 16: DISEÑOS PARA LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA Y CUANTITATIVA | 215 |
| TABLA 17: ATRIBUTOS DE LOS MODELOS CUALITATIVO Y CUANTITATIVO | 217 |
| TABLA 18: TIPOS DE VARIABLES..... | 228 |
| TABLA 19: CARACTERIZACIÓN DE LAS VARIABLES DEL ESTUDIO | 231 |
| TABLA 20: VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LOS CUESTIONARIOS. | 238 |
| TABLA 21: VARIABLES A CONSIDERAR EN LA ELABORACIÓN DE CUESTIONARIOS. SARCEDA (2002) | 239 |
| TABLA 22: RELACIÓN ENTRE LAS DIMENSIONES DEL CUESTIONARIO, LAS TEMÁTICAS DEL GRUPO DE DISCUSIÓN Y LAS PREGUNTAS DE LA ENTREVISTA | 264 |
| TABLA 23: TABLA DE CONTINGENCIA DIPLOMADOS * LICENCIATURAS..... | 269 |
| TABLA 24: FORMA DE ACCESO A LA CARRERA DOCENTE | 270 |
| TABLA 25: IMPARTE DOCENCIA EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA | 278 |
| TABLA 26: MATERIAS QUE IMPARTE EN BACHILLERATO- ECONOMÍA..... | 280 |
| TABLA 27: MATERIAS QUE IMPARTE EN BACHILLERATO- ECONOMÍA Y ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS | 280 |
| TABLA 28: IMPARTE DOCENCIA EN PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL..... | 281 |
| TABLA 29: MÓDULOS QUE IMPARTE EN GRADO MEDIO Y GRADO SUPERIOR..... | 283 |
| TABLA 30: RELACIÓN ENTRE LOS BLOQUES DE CONTENIDOS Y LAS CAPACIDADES A DESARROLLAR POR LOS ALUMNOS/AS..... | 328 |
| TABLA 31: NIVEL EN QUE ALCANZAN LOS ALUMNOS/AS LOS OBJETIVOS DEL MÓDULO | 335 |
| TABLA 32: BLOQUES DE CONTENIDO Y CONTENIDOS ASOCIADOS | 335 |
| TABLA 33: ALCANZAN LOS ALUMNOS/AS LA COMPETENCIA GENERAL Y LAS COMPETENCIAS TRANSVERSALES DE LA TITULACIÓN | 341 |
| TABLA 34: CRUCE DE FORMACIÓN ACADÉMICA Y NECESIDAD DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA | 346 |
| TABLA 35: ESTRATEGIAS UTILIZADAS PARA LA ACTUALIZACIÓN DE CONOCIMIENTOS SOBRE EL MÓDULO DE FOL | 347 |
| TABLA 36: CONOCIMIENTO SOBRE EL TEMARIO DE LA OPOSICIÓN..... | 350 |
| TABLA 37: CRUCE DE CONOCIMIENTO DEL TEMARIO DE LA OPOSICIÓN CON ADECUACIÓN DEL MISMO..... | 351 |

Introducción

El trabajo que a continuación ofrecemos es consecuencia de la investigación realizada en el contexto educativo gallego en la formación profesional específica y, en concreto, se debe a nuestro interés por profundizar en el conocimiento del módulo de Formación y Orientación Laboral.

Como todo proceso de investigación, el informe que hemos redactado, no supone un fin en sí mismo, sino la apertura de multitud de interrogantes, que han surgido en el transcurso de las diferentes etapas de realización.

Ha sido una labor de construcción y reconstrucción de conocimientos y de planteamientos, no pudiendo mostrarse con fidelidad cómo se fue realizando el estudio, ya que en ocasiones se entrecruzaron las etapas y los resultados implicaron nuevas perspectivas y formatos. Sin embargo, por imperativos de lectura se ha organizado el trabajo de forma deductiva, yendo de lo más genérico a lo concreto, de lo teórico a lo empírico y de lo conocido a lo desconocido.

Los primeros tres capítulos que presentamos, reflejan la realidad de la Formación Profesional en la actualidad:

- * El Capítulo I muestra cuáles son los organismos europeos, españoles y gallegos, que organizan y gestionan la Formación Profesional, haciendo un breve recorrido por su génesis y razón de existir, y por cómo están estructurados y cuál es su funcionalidad.
- * El Capítulo II se introduce ya en el contexto concreto de la Formación Profesional específica, haciendo una retrospectiva por el pasado más reciente legal y por la estructura en estos momentos vigente.
- * El Capítulo III muestra nuestro objeto de estudio, el módulo de Formación y Orientación Laboral, desde la transcendencia que la orientación profesional y laboral tiene en un contexto de aprendizaje permanente y de formación a lo largo de la vida. Desde esta perspectiva desgranamos los elementos curriculares y profesionales del módulo y del profesorado que lo imparte.

Los dos capítulos siguientes, presentan la parte empírica del estudio:

- * El Capítulo IV expone las premisas metodológicas asumidas y las decisiones tomadas en el transcurso de la investigación, desde la muestra participante

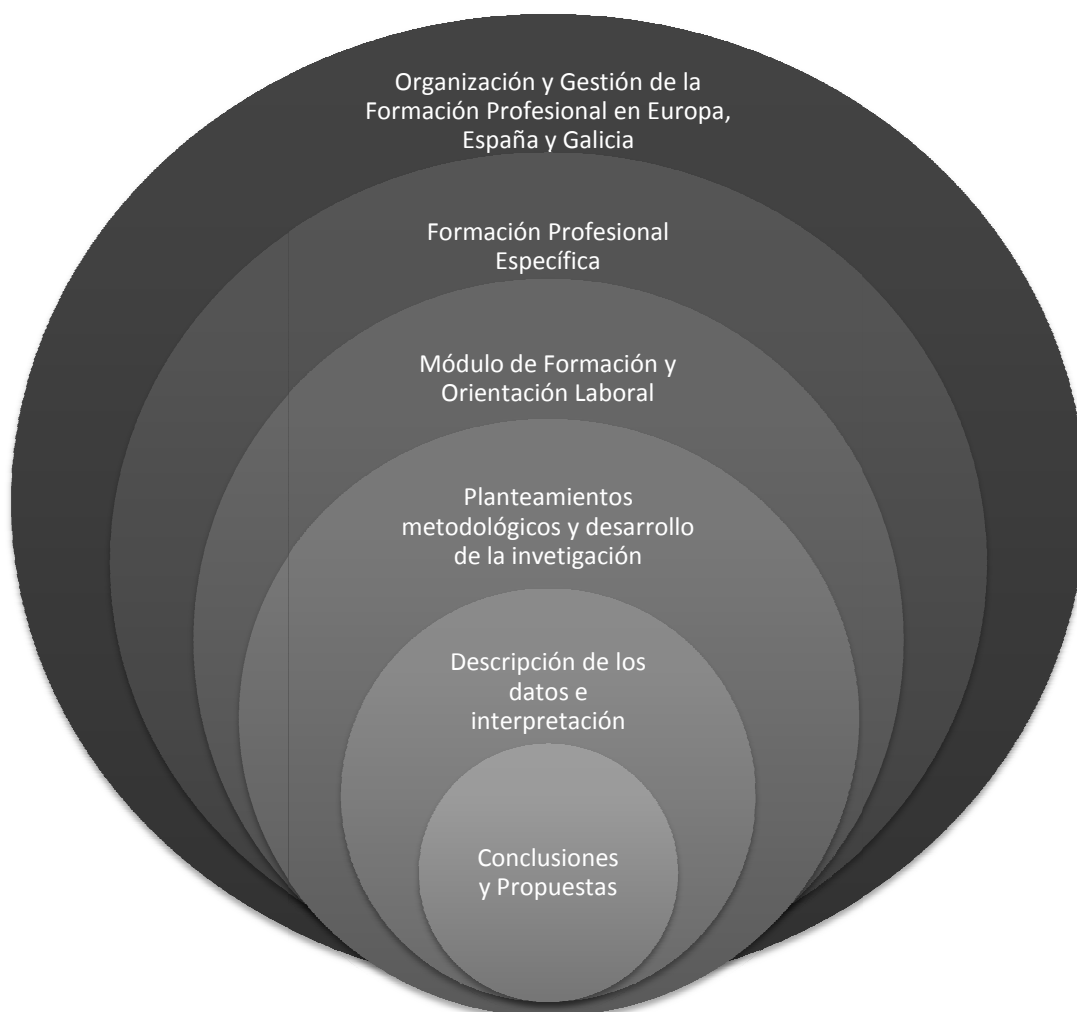
en el estudio hasta las técnicas de recogida de datos y el tratamiento dado a esta información.

- * El Capítulo V describe los datos recogidos e interpreta dichos resultados.

Por último, presentamos las conclusiones de la investigación en función de los objetivos planteados y, hacemos una propuesta tanto para trabajos posteriores como de posibilidades para la organización y el diseño curricular del módulo de Formación Profesional estudiado.

A continuación presentamos un esquema que representa estos diferentes capítulos, con una intención concéntrica, como ha sido en cierta medida la investigación que les ofrecemos:

Esquema 1: Organización del Informe de investigación



Elaboración propia

Capítulo I: Organismos e Instituciones de Formación Profesional

En el capítulo que en esta página iniciamos trataremos temáticas relacionadas con las estructuras de gestión y organización de la Formación Profesional.

Se mostrará a través de estas instituciones cual es el apoyo institucional y organizativo existente, así como cuál es la situación actual de este tipo de formación tanto en Europa, como en España y, por supuesto, en el contexto más próximo, de la Comunidad Autónoma de Galicia.

Para ello analizaremos en primer lugar, cual ha sido el interés a lo largo de diferentes momentos de la Unión Europea, desde el análisis del tratamiento dado a la formación, el empleo y la cualificación. Estudiando como las estructuras organizativas actuales son elementos fundamentales para poder entender el pasado y también el futuro de la Formación Profesional.

En un segundo lugar, haremos una retrospectiva de cómo ha sido la historia de las estructuras y documentos que dieron lugar a la Formación Profesional tal y como la conocemos en la actualidad en España y, por supuesto, en Galicia.

I.1. ESTRUCTURAS Y PROGRAMA EUROPEOS DE GESTIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

La situación socio-política actual, principios del siglo XXI, hace impensable poder estudiar cualquier sistema estatal de Europa, sea este educativo o laboral, sin previamente hacer una exploración retrospectiva en el ámbito comunitario.

Como es evidente, se ha de tener en cuenta que la actualidad de las normativas e instituciones comunitarias es fruto de una evolución y aunque el interés por la formación profesional surge desde el principio de dichas instituciones, también es cierto que no siempre con la misma intensidad.

Lo que resulta innegable es que el punto de mira de los miembros de la Comunidad Europea (en adelante CE) se centró en la política económica y esto pasaba por el mantenimiento de un alto nivel de empleo, lo que implicaba pensar en acciones conducentes a su fomento, tales como la cualificación y la reordenación profesional, el aprendizaje permanente o la Libre circulación de los trabajadores, lo cual reflejamos en el esquema 2 que se presenta a continuación.

Esquema 2: Acciones para el fomento del empleo desde la política europea



Elaboración propia basada en la Decisión del Consejo de 2 de abril de 1963¹

¹ Decisión del Consejo de 2 de abril de 1963 (63/266/CE), por la que se establecen los principios generales para la elaboración de una política común sobre formación profesional.

No será de extrañar que en las pinceladas que a continuación mostraremos, en los 60 años de historia de la Comunidad Económica Europea hasta la actual Unión Europea, las alusiones a la Formación Profesional sean constantes y tema recurrente siempre que en este contexto se habla de productividad, empleo o mejora social.

Las instituciones, programas e iniciativas que en algún momento vieron la luz con la intención de ser promotoras de formación o gestoras de ésta, podremos observar que no desaparecieron en ningún momento, tal vez sufrieron modificaciones, ampliaciones o cambios de orientación, pero se mantuvo su estructura o contenidos para dar paso a nuevas tendencias o ser continuación de lo ya en funcionamiento.

I.1.1. Análisis de las políticas adoptadas desde la Unión Europea en materia de Formación Profesional

El Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea² de **1957** que en su artículo 150 establece que la “Comunidad desarrollará una política de formación profesional que refuerce y complete las acciones de los Estados miembros, respetando plenamente la responsabilidad de los miembros de los mismos en lo relativo al contenido y a la organización de dicha formación”; así mismo, la Carta Social Europea³ de **1961** que dedica su artículo 10 a la Formación Profesional como un derecho del individuo; y en **1963** por Decisión⁴ del Consejo⁵ se intentó dar un nuevo paso al establecer una política común de formación profesional.

² Firmado en Roma el 25 de marzo 1957 y modificado por el Tratado de Ámsterdam de 1997 (firmado el 2 de octubre de 1997, entró en vigor el 1 de mayo de 1999).

³ Consejo de Europa (Estrasburgo) celebrado en Turín el 18 de octubre de 1961, modificada en 1989 por la “Carta de los derechos fundamentales de los trabajadores”.

⁴ Decisión del Consejo de 2 de abril de 1963 (63/266/CE) por la que se establecen los principios generales para la elaboración de una política común sobre formación profesional (DO 63 de 20 de abril de 1963).

⁵ Según el Glosario de 2005 de la Unión Europea: “El Consejo de la Unión Europea («Consejo de Ministros» o «Consejo») es la principal instancia decisoria de la Unión Europea. Está formado por los ministros de los Estados miembros y es, por tanto, la institución de la Unión en la que están representados los Gobiernos de los Estados miembros”.

Además, el Consejo, según el artículo 127 del Tratado de la CE, tiene asignada la responsabilidad de aplicar una política de formación profesional que sostenga y complete las acciones de los Estados miembros.

En la década de los 80⁶ resurge con fuerza el debate en los países industrializados sobre la necesidad de mejorar los sistemas de formación profesional para que diesen respuesta a los requerimientos de mano de obra cualificada de las empresas. Este fue uno de los principales puntos de referencia del Acuerdo Económico y Social de **1984** y que estará presente en **1987** en la aprobación del Acta Única Europea⁷, que estableció el Mercado Único Europeo.

En **1993**, a través de una Recomendación del Consejo de la Unión Europea⁸, se invita a los Estados miembros a que orienten las políticas de formación profesional para que todo trabajador pueda tener acceso a la formación profesional continua sin ningún tipo de discriminación y beneficiarse de ella durante su vida activa.

Siguiendo esta misma voluntad en el Consejo Europeo de Essen (diciembre de **1994**) se establecen cinco ámbitos o sectores de actuación prioritarios⁹ en el mercado de trabajo y el fomento de las inversiones en la formación profesional constituye el primero de los establecidos:

- Refuerzo de las inversiones en formación profesional.
- Aumento de la intensidad del crecimiento en empleo.
- Reducción de los costes laborales indirectos.
- Mejora de la efectividad de las políticas referidas al mercado de trabajo.
- Medidas a favor de los grupos que sufren un riesgo de exclusión del mercado de trabajo.

⁶ España entra a formar parte de la Comunidad Económica Europea por el Tratado de Adhesión de 1987.

⁷ Firmada en Luxemburgo y La Haya, entró en vigor el 1 de julio de 1987.

⁸ Recomendación 93/404/CE del Consejo, de 30 de junio de 1993, sobre el acceso a la formación profesional continua (DO L181 de 23 de julio de 1993).

⁹ Comunicación de la Comisión al Consejo: seguimiento del Consejo Europeo de Essen sobre el empleo (COM (95) 74_final, sin publicar en DO).

En las “Conclusiones del Consejo, de 24 de julio de **1995**, relativas a la importancia y a los retos de la formación profesional”, todos los Estados miembros comparten preocupaciones relativas a la calidad de la formación profesional:

- * La utilización eficaz de los recursos financieros públicos y/o privados para responder a las necesidades de formación profesional de las empresas y de los individuos
- * La creación de un marco adecuado para la oferta de formación profesional
- * La evaluación de la oferta y de los resultados de la formación profesional para tener la certidumbre de que resulta adecuada a la demanda de las empresas y de los individuos.

Podemos decir que las políticas y documentos que han refrendado esta intención son abundantes, unas veces haciendo más hincapié en políticas de empleo y en otras ocasiones en políticas formativas. Y será sobre la base de estos planteamientos cuando en noviembre de **1997** el Consejo Europeo de Luxemburgo puso en marcha la Estrategia Europea de Empleo¹⁰ (EEE) conocida también como “proceso de Luxemburgo”. La EEE surge con el fin de coordinar las políticas nacionales en materia de empleo, estableciendo una vigilancia multilateral que alienta a los Estados miembros a aplicar políticas más eficaces en este ámbito.

Mediante el Tratado de Ámsterdam (1997) y a raíz de la introducción de un nuevo título (VIII) sobre el empleo en el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, la coordinación de las políticas de empleo de los Estados miembros ha pasado a ser una

¹⁰ La EEE constituye un programa anual de planificación, seguimiento, examen y ajuste de las políticas de los Estados miembros con objeto de coordinar los instrumentos que éstos utilizan para combatir el desempleo. La estrategia se articula en torno a cuatro instrumentos: directrices de empleo, planes nacionales de acción para el empleo, informe conjunto sobre el empleo y recomendaciones. Cinco años después de que se iniciará su aplicación la Estrategia europea de empleo entro en una fase de revisión. Así, el examen realizado en 2002 permitió establecer una primera evaluación de la eficacia del nuevo enfoque. A partir de los resultados de dicho examen, la Comisión adoptó, en enero de 2003, una Comunicación que contiene la Estrategia Revisada a fin de responder de manera más eficaz al envejecimiento de la población, la integración de las mujeres en el mercado de trabajo, la ampliación y ritmo cada vez más rápido de los cambios económicos. Los principales objetivos de la nueva Estrategia son el pleno empleo, la calidad y la productividad del trabajo, la cohesión y la inclusión en el mercado laboral. A fin de facilitar la aplicación de la EEE revisada, la Comisión estableció, en abril de 2003, un Grupo Europeo de Empleo cuyas recomendaciones deben permitir a los Estados miembros la consecución de los objetivos fijados.

prioridad comunitaria, entrando a formar parte de los objetivos comunitarios y convirtiéndose en una “cuestión de interés común” (artículo 2 del Tratado CE). Este nuevo objetivo será “*alcanzar un alto nivel de empleo*” sin debilitar la competitividad.

Otro de los pasos dados en pos de los objetivos de formación y Libre circulación, ha sido la posibilidad de realizar una formación en alternancia a través de itinerarios europeos. Esto se consiguió en un primer momento con el EUROPASS-Formación¹¹, que era un certificado introducido a escala comunitaria que certificaba que se había realizado un itinerario de formación.

Sin embargo, en diciembre de **2000**, se dio un paso adelante en este sentido cuando el Consejo Europeo de Niza respaldó el “Plan de acción sobre la movilidad”¹², que abogaba por la utilización generalizada de documentos para la transparencia de las cualificaciones y competencias, con vistas a la creación de un espacio europeo de las cualificaciones. Este plan tenía tres grandes objetivos:

- ✓ Definir y democratizar la movilidad en Europa;
- ✓ Fomentar las formas de financiación adecuadas;
- ✓ Incrementar la movilidad mejorando las condiciones.

Desde el Congreso Europeo de Barcelona (marzo de **2002**) se exigía la introducción de instrumentos para mejorar la transparencia de las titulaciones y cualificaciones. Pero habrá que esperar hasta **2004**, para que se establezca la creación de un expediente personal compuesto por cinco documentos destinados a demostrar las cualificaciones y competencias de los ciudadanos de toda Europa. Con Decisión¹³ del Parlamento se “reclama instrumentos” que sirvan de soporte para “la transparencia y la transferibilidad de las cualificaciones al objeto de facilitar la movilidad intra e intersectorial”, dando un

¹¹ Decisión 51/99/CE del Consejo, de 21 de diciembre de 1998, relativa a la promoción de itinerarios europeos de formación en alternancia, incluido el aprendizaje (DO L17 de 22 de enero de 1999).

¹² Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, de 14 de diciembre de 2000, sobre el plan de acción para la movilidad (DO C371 de 23 de diciembre de 2000).

¹³ Decisión 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004 relativa al marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y las competencias (DO L390/6 de 31 de diciembre de 2004).

paso más allá del Europass-formación, creado en 1999. Como resultado de dicha Decisión se organiza un conjunto de documentos para la transparencia de las cualificaciones y competencias, con vistas a la creación de un espacio europeo de cualificaciones.

Se establece entonces un expediente personal¹⁴ denominado “Europass”, que contendrá los siguientes documentos coordinados:

- Currículum Vital Europass¹⁵
- Documento de movilidad Europass¹⁶
- Suplemento de diploma Europass¹⁷
- Portafolio de lenguas Europass¹⁸
- Suplemento de Certificado Europass¹⁹

Para llevarlo a cabo, cada Estado miembro, designará un Centro Nacional Europass (CNE)²⁰ que se encargará de coordinar a nivel nacional todas las actividades.

El Europass constituye uno de los tres instrumentos principales con que cuenta la Unión Europea para apoyar la movilidad, conjuntamente con el “sitio” Ploteus²¹, puesto en marcha en **2002** como punto de información sobre dónde y cómo recibir formación y, un tercer instrumento, el marco europeo de cualificación profesional²² en curso de aplicación y que proporciona un lenguaje común entre los Estados miembros para describir las cualificaciones.

Tras este acercamiento a la actualidad de la formación profesional en el contexto de la Unión Europea, perderíamos la perspectiva sino hiciésemos una mención especial a

¹⁴ Artículo 1 L390.

¹⁵ Artículo 5 L390.

¹⁶ Artículo 6 L390.

¹⁷ Artículo 7 L390.

¹⁸ Artículo 8 L390.

¹⁹ Artículo 9 L390.

²⁰ Artículo 11 L390.

²¹ “Portal on Learning Opportunities throughout the European Space” es un portal en internet sobre oportunidades de aprendizaje en todo el espacio europeo, con información sobre las posibilidades de aprendizaje permanente a lo largo de la vida en Europa.

²² El 5 de septiembre de 2006, la Comisión adoptó una propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la Creación del Marco Europeo de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida (MEC). Esta propuesta examinada a continuación por el Consejo y el Parlamento Europeo, se prevé que sea adoptada antes de finales de 2007.

un encuentro concreto entre los Estados miembros, porque si algún Consejo Europeo ha marcado un punto de inflexión, es decir un antes y un después con respecto a la formación profesional no sólo por su significado puntual, sino por su trascendencia posterior, ese ha sido el **Consejo Europeo de Lisboa** (marzo de **2000**). Fue en el mismo, cuando se puso como meta que la Unión Europea se convirtiese en 2010 en *“la sociedad del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo”*, considerando que el desarrollo de la formación profesional era una parte fundamental de dicha estrategia. Además se hizo hincapié en que “todo ciudadano debe poseer los conocimientos necesarios para vivir y trabajar en la nueva sociedad de la información” y en que “un marco europeo debería definir la nuevas cualificaciones básicas²³ que debe proporcionarse a través de la formación continua: cualificaciones en materia de TI²⁴, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y habilidades de socialización”.

En el **Consejo Europeo de Santa María de Feira** en junio de **2000**, la Comisión²⁵ y los Estados miembros se comprometieron a definir y llevar a cabo estrategias globales y coherentes de educación y formación permanente. Además en esta misma Cumbre se solicita un informe²⁶ en el que se recogiesen los objetivos concretos al Consejo de Educación y que será presentado en el **Consejo Europeo de Estocolmo** de marzo de **2001**, donde se aprobó, adoptando tres objetivos estratégicos (y trece objetivos precisos complementarios) que deberían alcanzarse antes de que se concluya 2010 y que se recogen en el esquema 3 en la página siguiente.

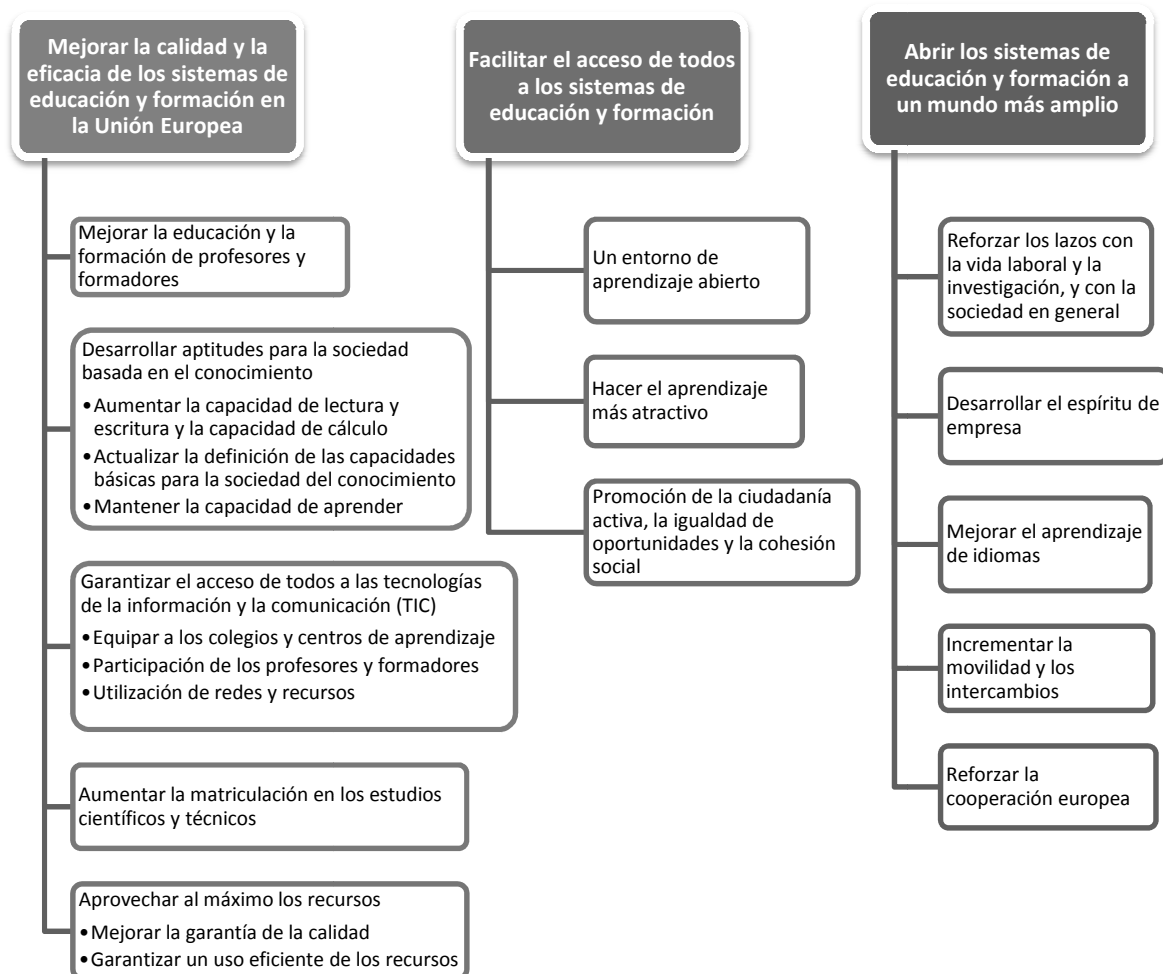
²³ Por “cualificaciones básicas” se entienden normalmente la capacidad de leer y escribir y las competencias mínimas de aritmética elemental; en el Consejo de Lisboa se solicitó la inclusión de las nuevas cualificaciones necesarias en una sociedad del conocimiento, tales como las cualificaciones en materia de TI y el espíritu empresarial.

²⁴ Tecnologías de la Información.

²⁵ La Comisión Europea es una institución colegiada y políticamente independiente, representa y defiende el interés general de la Unión Europea (http://europa.eu.int/scanplus/glossary/index_es).

²⁶ Informe del Consejo de “Educación” al Consejo Europeo “Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación” del 14 de febrero de 2001, adoptado en la sesión del 12 de febrero de 2001.

Esquema 3: Objetivos estratégicos aprobados en el Consejo Europeo de Estocolmo de 2001



Elaboración propia basada en el Informe del Consejo de “Educación” (2001)

Estos objetivos proporcionaron la base para el trabajo en común durante los años siguientes de todos los Estados miembros sobre todo en el contexto de los procesos²⁷ de

²⁷ Al amparo de los procesos de Luxemburgo y Cardiff surgió el Pacto Europeo para el Empleo aprobado en el Consejo Europeo de Colonia en junio de 1999 (<http://europa.eu/scandplus/leg/es/cha/c10234>), se apoya fundamentalmente en tres principios que representan tres procesos diferentes:

- La coordinación de la política económica y mejora de las interacciones entre evolución de los salarios y política monetaria, presupuestaria y financiera mediante el diálogo macroeconómico, para desencadenar una dinámica de crecimiento duradera y no inflacionista (Proceso de Colonia, 1999);

Luxemburgo y Cardiff y en el planteamiento de cómo introducir la educación y la formación en ambos procesos.

Un año más tarde, en 2001, el Consejo aprobó un programa de trabajo detallado²⁸, que se concretó en “Educación y Formación 2010”, para alcanzar los objetivos citados.

A raíz de la petición del Consejo Europeo de Estocolmo de 2001, la Comisión²⁹ inicia en 2002³⁰ la reforma del régimen de cualificaciones profesionales, para permitir la flexibilidad de los mercados laborales, una mayor liberalización de la prestación de los servicios, una mayor automaticidad en el reconocimiento de las cualificaciones, y simplificar los procedimientos administrativos.

El Consejo Europeo de Barcelona de marzo de **2002** estableció el objetivo de que la educación y la formación europeas se convirtieran en una referencia mundial para 2010, y de que se desarrollase una cooperación más estrecha en materia de formación (en paralelo con el proceso de Bolonia³¹ en la de educación superior).

Con la Iniciativa de Brujas (octubre, 2001) de los Directores Generales de formación profesional se inició un proceso de cooperación reforzada en materia de enseñanza y formación profesional. El 30 de noviembre de **2002**, los Ministros de Educación de 31 países europeos y la Comisión Europea adoptaron la Declaración de Copenhague sobre una cooperación europea intensificada en la formación y educación

-
- El desarrollo y mejor puesta en práctica de la estrategia coordinada de empleo para la mejora de la eficacia de los mercados de trabajo mediante la mejora de las aptitudes de empleo, del espíritu de empresa y de la capacidad de adaptación de las empresas y de sus trabajadores, así como de la participación con iguales derechos de las mujeres en la actividad laboral (Proceso de Luxemburgo, 1997);
 - La amplia reforma y modernización de las estructuras para la mejora de la capacidad de innovación y la eficacia de los mercados de bienes, de servicios y de capitales (Proceso de Cardiff, 1998).

²⁸ Comunicación de la comisión “Educación y Formación 2010”. Proyecto de informe intermedio conjunto sobre la ejecución del programa de trabajo detallado relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa (COM (2003) 685 final, de 11 de noviembre de 2003).

²⁹ “Institución colegiada y políticamente independiente, que representa y defiende el interés general de la UE. En el marco de las políticas comunitarias prepara y ejecuta también los actos legislativos adoptados por el Consejo y el Parlamento Europeo. Tiene poderes de ejecución, gestión y control”, según el Glosario de términos de la Unión Europea.

³⁰ Directiva 2005/36/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 7 de septiembre de 2005 relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales (DO L255/22 de 30 de septiembre de 2005) (modificada en 2003).

³¹ Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración Conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.

profesionales. Esta cooperación se inició a nivel práctico centrándose en materia de transparencia, convalidación y calidad, y con una serie de resultados concretos:

- Un marco único para la transparencia de las competencias y las cualificaciones (que se concretó en el Europass al que se ha hecho referencia con anterioridad).
- El sistema de transferencia de créditos para la formación profesional.
- Criterios y principios comunes de calidad para la formación profesional.
- Principios comunes para la validación de modalidades de aprendizaje no formales e informales.
- Orientación permanente.

Tras la reunión de Copenhague se celebró, en diciembre de **2004**, una segunda reunión ministerial en Maastricht, en la que también participaron los interlocutores sociales y la Comisión. En el Comunicado de Maastricht se reafirman las prioridades previamente fijadas, estableciendo otras nuevas y estableciendo prioridades a nivel nacional.

Tal vez una de las particularidades de la Estrategia de Lisboa, es el seguimiento que ha tenido a través de comunicaciones³², conclusiones³³ e incluso la forma en cómo se le doto de nuevo impulso tras la evaluación realizada a petición del Consejo Europeo de Bruselas de marzo de **2004** y que observó “una agenda de trabajo sobrecargada, una coordinación deficiente y prioridades incompatibles”³⁴, y la aceptación del Relanzamiento de la Estrategia de Lisboa (2005) en el Consejo Europeo de Bruselas de marzo de **2005**, que además propuso una mayor inversión en educación y cualificaciones.

³² Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo, de 20 de julio de 2005, “Acciones comunes para el crecimiento y el empleo: el programa comunitario sobre la estrategia de Lisboa” (no publicada en el Diario Oficial).

³³ Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Bruselas de 2005 sobre la revisión intermedia de la Estrategia de Lisboa (no publicada en Diario Oficial).

³⁴ Informe del grupo de alto nivel “Hacer frente al problema: la Estrategia de Lisboa para el crecimiento y el empleo” de noviembre de 2004.

I.1.2. Estructuras de apoyo y gestión de la formación profesional en la Unión europea

Las políticas europeas expuestas en el apartado anterior, se concretaron en acciones pero también en organismos de apoyo y gestión. Existen dos estructuras destinadas a respaldar y gestionar las actividades de la Unión Europea en el ámbito de la Formación Profesional:

1. Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional.
2. Fundación Europea de Formación.

Sin embargo, por su vinculación y repercusión en la temática que nos ocupa destacaremos, también las que siguen, aunque en el primer caso su función es consultiva y en el caso del segundo sus efectos en la formación profesional son colaterales no vinculantes:

- Comité consultivo de formación profesional.
- Fondo Social Europeo.

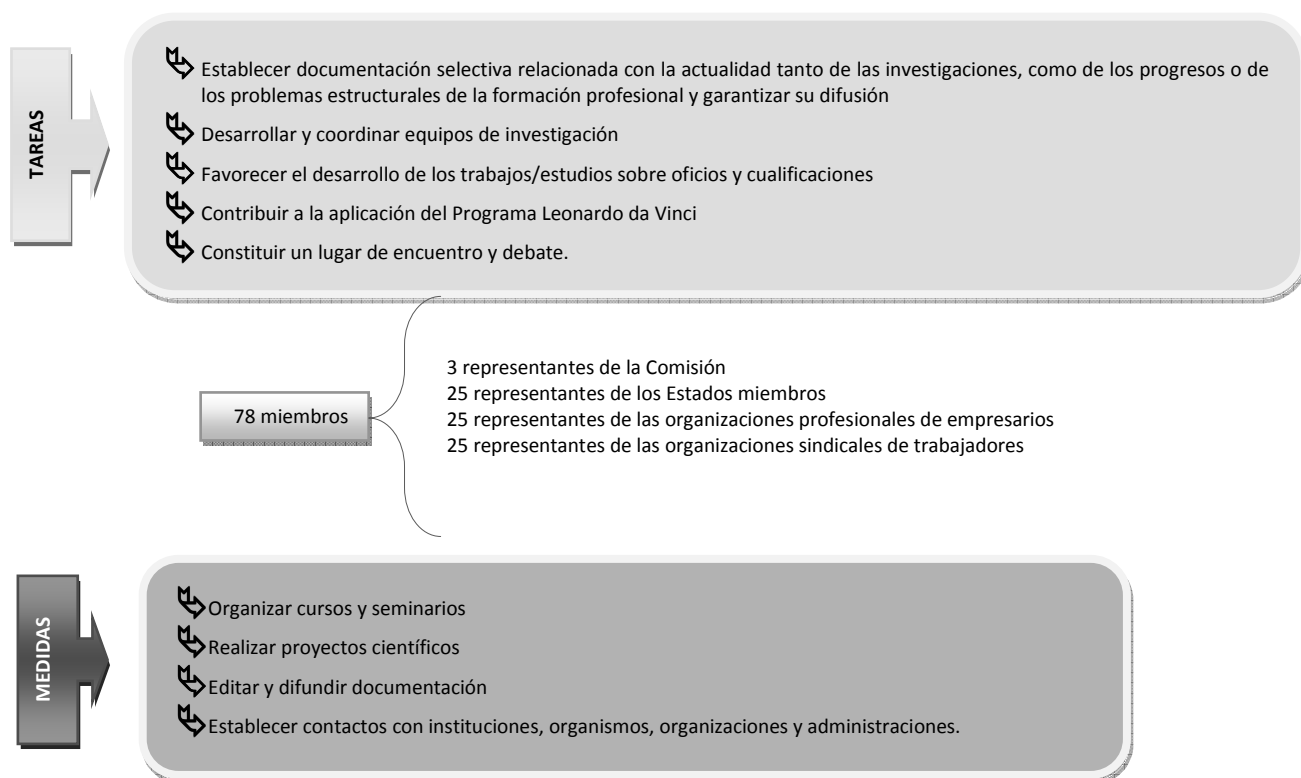
I.1.2.1. Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional (CEDEFOP)

El CEDEFOP se crea en 1975³⁵ (con sede en un principio en Berlín y posteriormente sede permanente en Tesalónica-Grecia) con la misión de prestar asistencia a la Comisión y contribuir mediante su actividad científica y técnica a la promoción de la formación profesional y continua a escala comunitaria. Una característica interesante es que está dotado en todos los Estados miembros de la capacidad jurídica más amplia.

Sus tareas, composición y medidas que lleva a cabo son las que se presentan en el esquema 4 que presentamos en la página siguiente y en los que después nos detendremos.

³⁵ Reglamento (CEE)337/75 del Consejo de 10 de febrero de 1975 por el que se crea un Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional (DO L39 de 13 de febrero de 1975) (con modificaciones en 1993, 1994, 1995, 2003 y 2004).

Esquema 4: Tareas, medidas y miembros del CEDEFOP



Elaboración propia basado en Reglamento (CEE) 337/75 del Consejo.

Como podemos observar sus tareas implican actualización documental, investigación, espacio de debate o aplicación del Programa Leonardo, del que hablaremos más adelante.

Con respecto a su composición, como puede verse en el esquema 4, podemos decir que la representación más numerosa es la de los agentes sociales y los numerosos representantes de los Estados miembros.

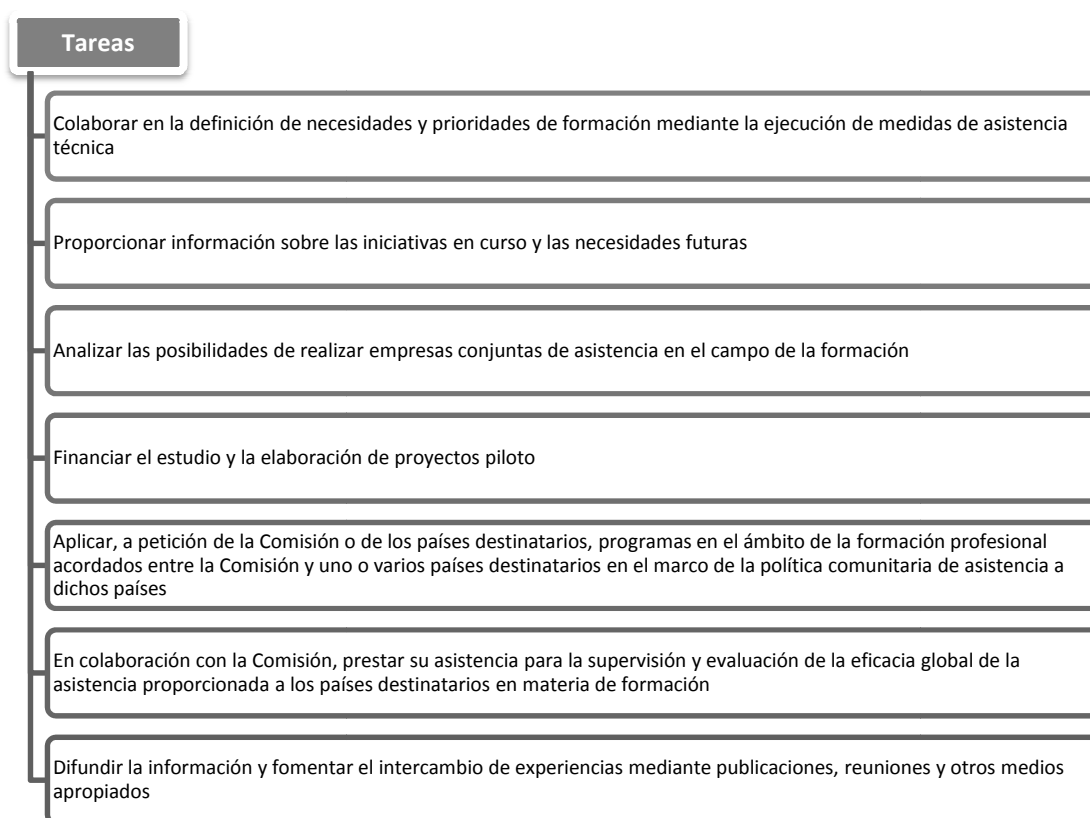
En cuanto a las tareas, podríamos decir que lo fundamental es ser un referente en cuanto a punto de estudio y de encuentro y las medidas que adopta para tales fines, son organizativas en cuanto a eventos científicos y de investigación, tanto en la fase de ejecución como en la de difusión de sus resultados.

I.1.2.2. Fundación Europea de Formación

En 1990 se crea³⁶ la Fundación Europea de Formación (EFT), sin embargo inició su actividad en 1995. Tiene la sede en Turín y su objetivo es contribuir al desarrollo de los sistemas de formación profesional de los países de Europa Central y Oriental, de los Estados independientes de la antigua Unión Soviética y de Mongolia. Es un organismo sin fines lucrativos y sus ingresos provienen, entre otros, de una subvención que figura en el presupuesto general de las Comunidades Europeas.

Las tareas que se le encomiendan son las que presenta el esquema 5:

Esquema 5: Tareas que desarrolla la Fundación Europea de Formación



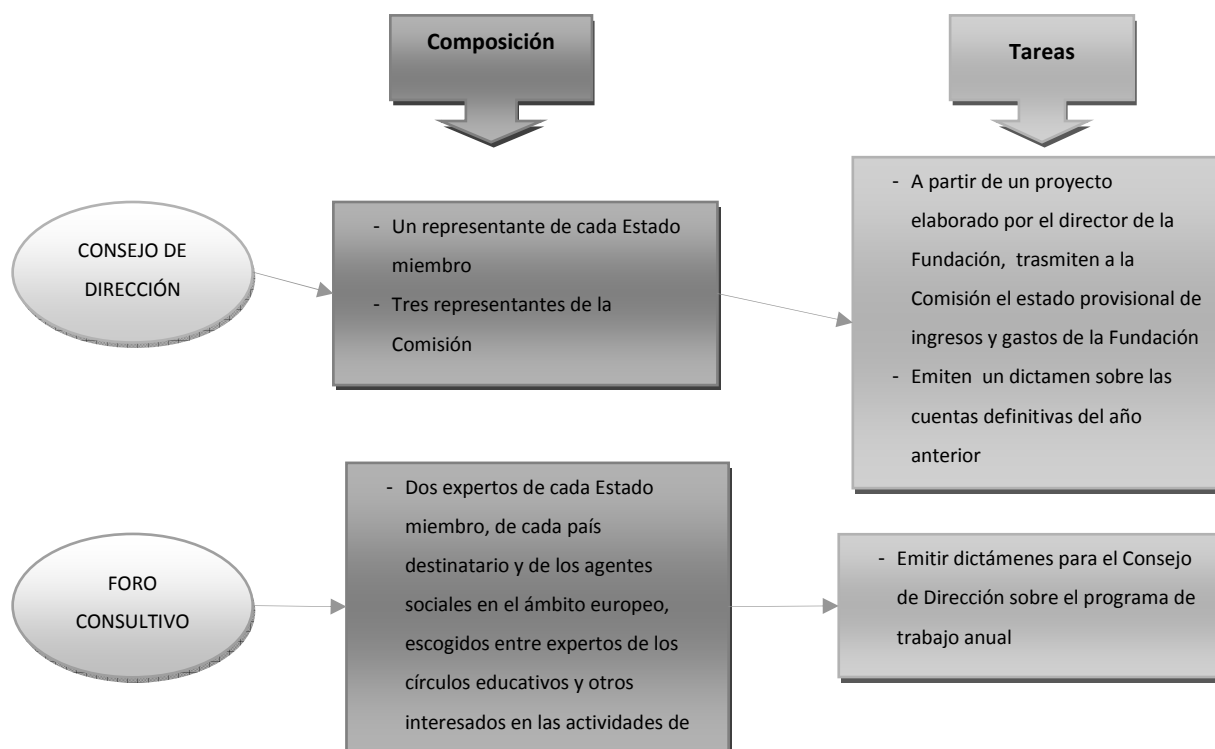
Elaboración propia basada en Reglamento (CEE) 1360/90 del Consejo

³⁶ Reglamento (CEE) 1360/90 del Consejo, de 7 de mayo de 1990, por el que se crea la Fundación Europea de Formación (DO L131 de 23 de mayo de 1990) (modificado en el 1994, 1998 y 2003).

Como se detalla en el esquema 5 sus tareas son de análisis de necesidades, relacionadas con las iniciativas, de posibilidades empresariales, también de financiamiento y de difusión de la información.

La Fundación está dotada de personalidad jurídica y está organizada como refleja el esquema 6 presentado a continuación:

Esquema 6: Estructura Orgánica de la Fundación Europea de Formación



Elaboración propia basada en Reglamento (CEE) 1360/90 del Consejo

Como refleja el presente esquema 6, la Fundación está constituida por un Consejo de dirección y un Foro consultivo. La tarea fundamental del Consejo de dirección será el análisis y tramitación de las cuentas, mientras que el Foro Consultivo, trabajará para facilitar toda la información necesaria al Consejo de Dirección.

I.1.2.3. Comité consultivo de formación profesional

Este comité fue creado en 1963³⁷ para asesorar a la Comisión en la puesta en práctica de una política comunitaria de formación profesional, emitiendo dictámenes sobre: comunicación y documentos estratégicos, proyectos específicos (creación del Centro Europeo para el desarrollo de la FP, etc.) y sobre la preparación, evaluación y valoración de los programas de acción comunitarios en el ámbito de la formación profesional.

Está constituido por un representante del grupo de interés de los gobiernos centrales, uno de las organizaciones sindicales y otro de las patronales. Son nombrados por períodos de tres años renovables y se reúnen en el seno del comité formando tres grupos de interés. Estos representantes, en definitiva, defienden los intereses de los gobiernos centrales, las organizaciones sindicales y las organizaciones patronales.

I.1.2.4. Fondo Social Europeo

Fue instaurado en 1958³⁸ y financia principalmente actividades de formación para favorecer la inserción profesional de los desempleados y de los sectores desfavorecidos de la población. Desde el 1 de enero del 2007 se rige por un nuevo reglamento³⁹ que será revisado en 2013.

Tiene por misión apoyar las medidas de prevención y lucha contra el desempleo, desarrollar los recursos humanos e impulsar la integración social en el mercado laboral con objeto de fomentar un elevado nivel de empleo, la igualdad entre hombres y

³⁷ Creado en función del cuarto principio de la Decisión 63/266/CEE del Consejo, de 2 de abril de 1963, por la que se establecen los principios generales para la elaboración de una política común sobre formación profesional (DO 63 de 20.4.1963) y con un primer estatuto del 18 de diciembre de 1963, sobre la base de la Decisión 63/266/CEE (DO 190 de 30.12.1963), que fue modificado en 1968 por la Decisión 68/189/CEE (DO L 91 de 12.4.1968, p. 26). El estatuto en estos momentos vigente es debido a la Decisión 2004/223/CE del Consejo, de 26 de febrero de 2004, por la que se establece el estatuto del Comité consultivo de formación profesional (DO L68/25 de 6 de marzo de 2004).

³⁸ Es uno de los cuatro fondos estructurales, que son junto con los fondos de cohesión, los instrumentos financieros de la política regional de la Unión Europea, encaminados a reducir las diferencias de desarrollo entre las regiones y los Estados miembros.

³⁹ Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo relativo al Fondo Social Europeo (COM (2004) 493 final) que sustituye al Reglamento (CE) 1784/1999 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 12 de julio de 1999, relativo al Fondo Social Europeo (DO L 213 de 13 de agosto de 1999, p.5).

mujeres, un desarrollo sostenible y la cohesión económica y social. Apoyará las acciones emprendidas a la luz de la Estrategia europea de empleo y de las Directrices sobre el empleo.

Interviene en cinco ámbitos políticos fundamentales:

- desempleados de larga duración
- víctimas de exclusión social
- formación continua
- mano de obra cualificada, innovación y adaptabilidad de la organización del trabajo, e iniciativa empresarial
- mujeres y mercado laboral

I.1.3. Programas de acción comunitarios relacionados con la formación profesional

En estos momentos los programas e iniciativas que conciernen a la formación en general, y a la formación profesional en particular, se articulan a través de un solo programa que sirve de paraguas a otros específicos. Es interesante resaltar que aún siendo un programa de nueva creación, en lo que se refiere a su estructura como programa integrado de acción comunitario para el período 2007-2013, sin embargo recoge la trayectoria histórica y la experiencia de los subprogramas que lo integran.

Estamos hablando del **Programa de aprendizaje permanente⁴⁰ (PAP) para el período 2007-2013** que se establece⁴¹ con el objetivo de contribuir al desarrollo de la Comunidad en calidad de “sociedad avanzada del conocimiento”. Está estructurado en cuatro subprogramas sectoriales (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci y Grundtvig),

⁴⁰ Entendiendo Aprendizaje permanente como “todas las actividades de educación general, educación y formación profesional, educación no formal y aprendizaje informal emprendidas a lo largo de la vida, que permitan mejorar los conocimientos, las aptitudes y las competencias con una perspectiva personal, cívica, social y/o laboral. Incluye la prestación de servicios de asesoramiento y orientación”. (Artículo 2.29) de la Decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006 por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente (DO L327 de 24 de noviembre de 2006, p. 45).

⁴¹ Decisión 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006 por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente (DO L327 de de 24 de noviembre de 2006, p. 45).

uno transversal (con cuatro áreas clave) y, por último, uno de integración (Jean Monnet). Y su objetivo general⁴² es:

(...) contribuir, mediante el aprendizaje permanente, al desarrollo de la Comunidad como sociedad del conocimiento avanzada, con un crecimiento económico sostenible, más y mejores puestos de trabajo y una mayor cohesión social, garantizando al mismo tiempo una buena protección del medio ambiente en beneficio de las generaciones futuras. En particular, pretende estimular el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación dentro de la Comunidad, de modo que se conviertan en una referencia de calidad mundial.

Pero, además, este programa pretende los siguientes objetivos específicos que presentamos en el cuadro 1 a continuación y en el cual los relacionados por la Formación profesional aparecen resaltados en color oscuro:

Cuadro 1: Objetivos específicos del PAP

| |
|---|
| 1. Contribuir al desarrollo de un aprendizaje permanente de calidad y promover elevados índices de calidad, la innovación y la dimensión europea en los sistemas y las prácticas en ese ámbito. |
| 2. Apoyar la realización de un espacio europeo del aprendizaje permanente. |
| 3. Ayudar a mejorar la calidad, el atractivo y la accesibilidad de las oportunidades de obtener un aprendizaje permanente disponible en los estados miembros. |
| 4. Reforzar la contribución del aprendizaje permanente a la cohesión social, la ciudadanía activa, el diálogo intercultural, la igualdad entre hombres y mujeres y la realización personal. |
| 5. Ayudar a promover la creatividad, la competitividad, la empleabilidad y el crecimiento de un espíritu empresarial. |
| 6. Favorecer una mayor participación en el aprendizaje permanente de personas de todas las edades, incluidas las que tienen necesidades especiales y las pertenecientes a grupos desfavorecidos, independientemente de su nivel socioeconómico. |
| 7. Promover el aprendizaje de las lenguas y la diversidad lingüística. |
| 8. Apoyar el desarrollo, en el ámbito del aprendizaje permanente, de contenidos, servicios, pedagogías y prácticas innovadoras y basadas en las TICs. |
| 9. Reforzar la capacidad de aprendizaje permanente para crear un sentimiento de ciudadanía europea, |

⁴² Artículo 1.2 de L 327/48 (DO de 24 de noviembre de 2006).

basado en la comprensión y en el respeto de los derechos humanos y de la democracia, y de fomentar la tolerancia y el respeto hacia otros pueblos y culturas.

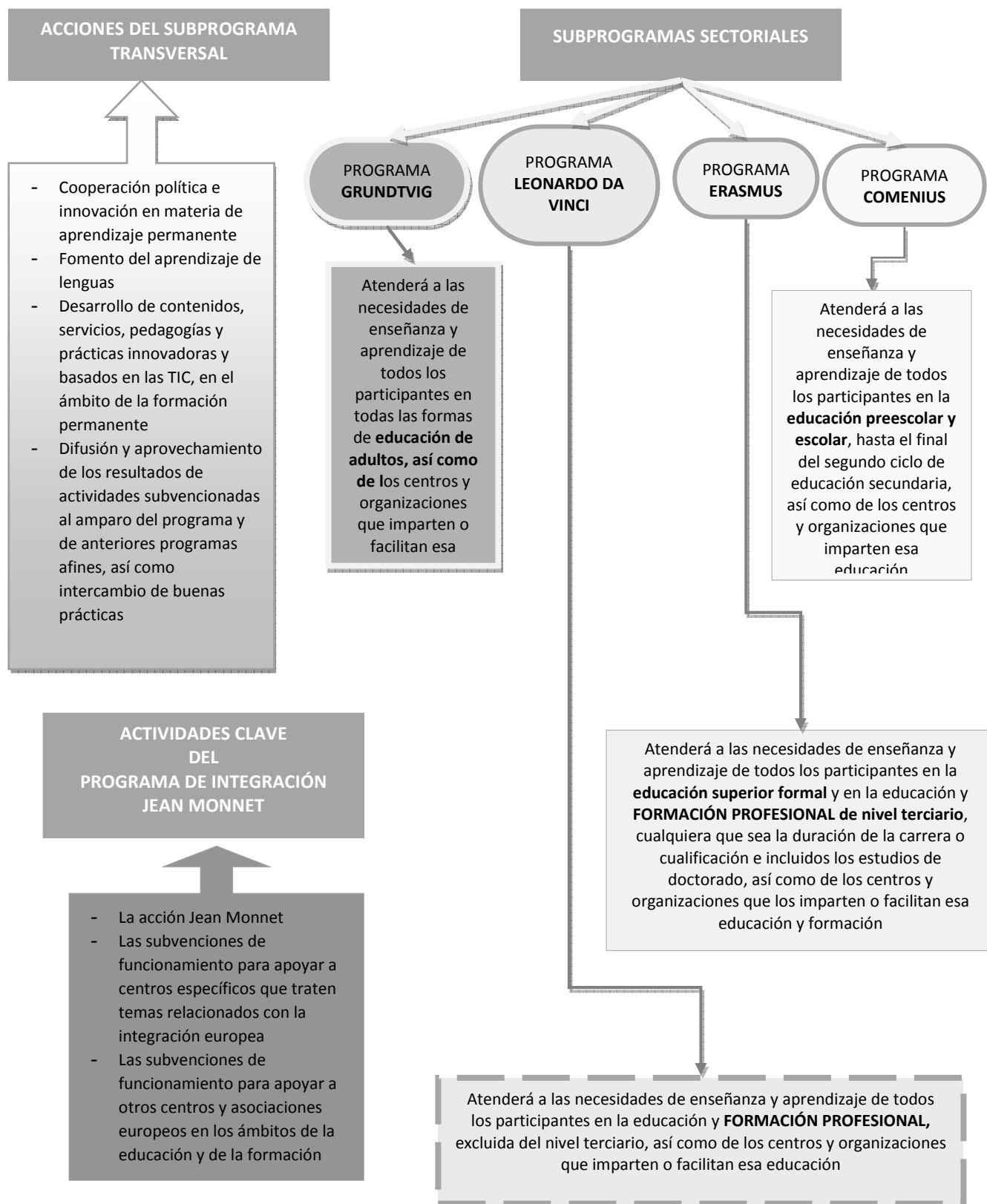
10. Promover la cooperación en materia de garantía de la calidad en todos los sectores de la educación y la formación en Europa.

11. Estimular el mejor aprovechamiento de los resultados y productos y procesos innovadores e intercambiar buenas prácticas en los ámbitos cubiertos por el programa de aprendizaje permanente, a fin de mejorar la calidad de la educación y de la formación.

Fuente: Decisión 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo

Se organiza en subprogramas como aparece recogido en el artículo 3 de la Decisión 1720/2006/CE, que perseguirán los objetivos anteriormente expuestos desde los diferentes ámbitos de la formación permanente como se refleja en el esquema 7, que se presenta en la página siguiente:

Esquema 7: Subprogramas del PAP



Elaboración propia

Como puede observarse en el esquema 7, de las acciones emprendidas por el PAP, dos están especialmente vinculadas con la Formación Profesional⁴³ y son el programa Erasmus, con la Formación Profesional de Grado Superior y el programa Leonardo da Vinci, relacionado con la Formación Profesional excepto con el Grado Superior. Por tanto, será en estos dos programas a los que prestaremos atención en los apartados siguientes.

I.1.3.1. Programa Erasmus y Programa Leonardo da Vinci

En el marco de la Decisión 1720/2006/CE se dedica el capítulo II a la descripción del programa Erasmus y el capítulo III al programa Leonardo da Vinci, ambos cuentan con una larga trayectoria de desarrollo desde la puesta en marcha del Erasmus en 1987⁴⁴ y del Leonardo da Vinci en 1994⁴⁵.

En esta nueva etapa iniciada en enero de 2007 atenderán a las necesidades en materia de enseñanza y aprendizaje de todos los participantes, centros y organizaciones vinculadas:

- ⇒ el programa Erasmus, con la Educación Superior formal, como venía haciendo hasta el momento, pero se le añadirá la formación profesional de nivel terciario, es decir de grado superior
- ⇒ el programa Leonardo da Vinci, con la formación profesional excepto la de grado superior

Estarán dirigidos por tanto a participantes diferentes y con objetivos diferentes, como veremos en la tabla 1:

⁴³ Entendida ésta como “toda forma de educación o formación profesional inicial, incluidos la enseñanza técnica y la profesional y los sistemas de aprendizaje, que contribuya al logro de una cualificación profesional reconocida por las autoridades competentes del Estado miembro en el que se obtenga, así como toda educación o formación profesional continuada cursada por una persona durante su vida laboral” (Artículo 2.12) L327/51 (DO de 24 de noviembre de 2006).

⁴⁴ Se aprueba por Decisión del Consejo 87/327/CEE, de 15 de junio de 1987, por la que se adopta el Programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (ERASMUS) (DO 327 de 31 de septiembre de 1987).

⁴⁵ Se aprueba por Decisión 94/819/CE de 6 de diciembre de 1994 (DO L340 de 29 de diciembre de 1994).

Tabla 1: Participantes y objetivos del Programa Erasmus y del Programa Leonardo da Vinci

| | PROGRAMA ERASMUS | PROGRAMA LEONARDO DA VINCI |
|----------------------|---|---|
| PARTICIPANTES | <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Estudiantes y personas en formación que cursen cualquier forma de enseñanza y formación de nivel terciario ⇒ Centros de enseñanza superior, según especifiquen los Estados miembros ⇒ Profesores, formadores y demás personal de esos centros ⇒ Asociaciones y representantes de todos los participantes en la enseñanza superior, incluidas las asociaciones pertinentes de estudiantes, universidades y profesores o formadores ⇒ Empresas, interlocutores sociales y otros representantes del mundo laboral ⇒ Organismos públicos y privados, incluidos los organismos sin ánimo de lucro y organizaciones no gubernamentales, responsables de organizar e impartir educación y formación a niveles local, regional y nacional ⇒ Organismos y centros de investigación que trabajen sobre aspectos del aprendizaje permanente ⇒ Organismos que presten servicios de orientación, consultivos y de información en relación con cualquier aspecto del aprendizaje permanente. | <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Personas que cursen cualquier nivel de formación profesional que no sea nivel terciario ⇒ Personas presentes en el mercado de trabajo ⇒ Centros y organizaciones que brinden oportunidades de aprendizaje en los ámbitos cubiertos por el programa Leonardo da Vinci ⇒ Profesores, formadores y demás personal de centros u organizaciones ⇒ Asociaciones y representantes de quienes participen en la formación profesional, incluidas las asociaciones de personas en formación, de padres y de profesores ⇒ Empresas, interlocutores sociales y otros representantes del mundo laboral, incluidas las cámaras de comercio y otras organizaciones profesionales ⇒ Organismos que presten servicios de orientación, asesoramiento e información en relación con cualquier aspecto del aprendizaje permanente ⇒ Personas y organismos responsables de los sistemas y las políticas aplicables a cualquier aspecto de la educación y formación profesional a escala local, regional y nacional ⇒ Centros y organismos que trabajen sobre aspectos de la educación permanente ⇒ Centros de educación superior ⇒ Organizaciones sin ánimo de lucro, organizaciones de voluntariado y ONG |
| OBJETIVOS | <p>ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Apoyar la realización de un Espacio Europeo de Educación Superior ⇒ reforzar la contribución de la educación superior y la formación avanzada al proceso de innovación. | <p>ESPECÍFICOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ Apoyar a los participantes en actividades de formación y de formación continuada en la adquisición y uso de conocimientos, competencias, y cualificaciones con miras al desarrollo personal, empleabilidad y la participación en el mercado laboral europeo ⇒ apoyar las mejoras de la calidad e innovación de los sistemas, instituciones y prácticas de educación y formación profesional ⇒ aumentar el atractivo de la formación profesional y de la movilidad para las empresas y los particulares y facilitar la movilidad de trabajadores en formación. |

| PROGRAMA ERASMUS | PROGRAMA LEONARDO DA VINCI |
|---|--|
| <p>OPERATIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ mejorar cualitativamente y aumentar cuantitativamente la movilidad de estudiantes y personal docente en Europa ⇒ mejorar cualitativamente y aumentar cuantitativamente la cooperación multilateral entre los centros europeos de enseñanza superior ⇒ aumentar la transparencia y la compatibilidad entre las cualificaciones de enseñanza superior y de la formación de grado superior obtenidas en Europa ⇒ mejorar cualitativamente y aumentar cuantitativamente la cooperación entre los centros de enseñanza superior y las empresas ⇒ facilitar el desarrollo de prácticas innovadoras en educación y formación de nivel terciario así como su transferencia, incluso de un país participante a otros ⇒ apoyar el desarrollo de contenidos, servicios, pedagogías y prácticas de aprendizaje permanente innovadores y basados en las TIC | <p>OPERATIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> ⇒ mejorar cualitativamente y aumentar cuantitativamente la movilidad en Europa de las personas en formación profesional inicial o continua ⇒ mejorar cualitativamente y aumentar cuantitativamente la cooperación entre centros u organizaciones que brinden oportunidades de aprendizaje, empresas, interlocutores sociales y otros organismos pertinentes de toda Europa ⇒ facilitar el desarrollo de prácticas innovadoras en los ámbitos de la educación y formación profesional no terciaria y su transferencia, incluso entre distintos países participantes ⇒ mejorar la transparencia y el reconocimiento de cualificaciones y competencias, incluidas las adquiridas mediante la enseñanza no formal o informal ⇒ fomentar el aprendizaje de lenguas extranjeras modernas ⇒ apoyar el desarrollo de contenidos, servicios, pedagogías y prácticas de aprendizaje permanente innovadores y basados en las TIC |

Elaboración propia basada en los artículos 20 y 21 de la Decisión 1720/2006/CE, con respecto al Programa Erasmus y artículos 24 y 25 de la misma Decisión, con respecto al programa Leonardo da Vinci

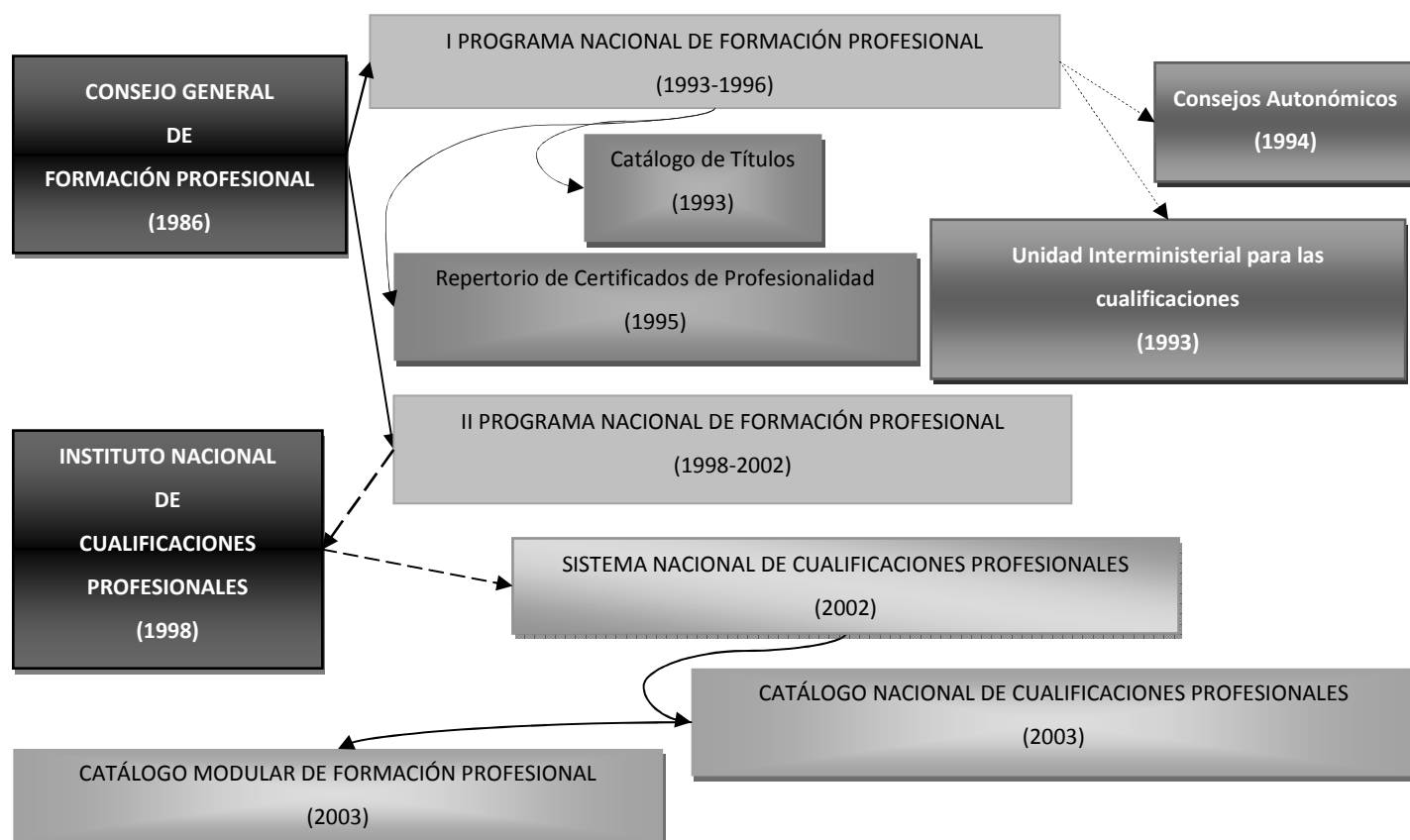
I.2. ORGANISMOS DE ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA

El recorrido que, con características cronológicas y en el ámbito estatal, se inicia hace necesario destacar que la creación o establecimiento de un organismo o documento, implica en sus funciones o contenido el planteamiento de una propuesta de creación de un nuevo organismo o documento, como forma continuada de mejora y búsqueda de estructuras. Es decir, veremos como unas acciones generan las siguientes.

Es posible, que se pudiese empezar este recorrido en etapas anteriores, sin embargo la intención no es de estudio histórico, sino de ubicación y descripción de las instituciones y organismos actualmente en funcionamiento y que representan el entramado en que se asienta la Formación Profesional en 2008 en España.

A continuación, presentamos el esquema 8 que nos muestra los organismos creados y los documentos que estos generaron:

Esquema 8: Organismos creados y documentos elaborados



Elaboración propia

A continuación nos detendremos en las diferentes instituciones reflejadas en el esquema 8, en su organización, composición y funciones. También, veremos los documentos, antes mencionados, y su transcendencia en el tema que nos ocupa.

I.2.1. Consejo General de Formación Profesional

En 1986 se creó el Consejo General de Formación Profesional⁴⁶ (en adelante CGFP) y en este primer momento se adscribe al Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, publicándose un año más tarde, en 1987, el Reglamento⁴⁷ de funcionamiento de dicho Consejo. Sin embargo, en 1997⁴⁸ se varía la adscripción al Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales y se aprueba un nuevo Reglamento⁴⁹.

El CGFP surge como órgano consultivo, de participación institucional de las Administraciones Públicas⁵⁰ y de asesoramiento al Gobierno en materia de Formación Profesional Reglada y Ocupacional. En este Consejo se integran paritariamente las organizaciones empresariales, sindicales y la propia Administración.

Por tanto, como se puede observar en el esquema 9 que presentamos en la página siguiente, sus finalidades son de participación, consulta y asesoramiento.

⁴⁶ Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional (modificada por la Ley 19/1997, de 9 de junio y modificada en su artículo 59 por la Ley 14/2000, de 28 de diciembre, de medidas fiscales, administrativas y del orden social) (BOE 10 de enero de 1987).

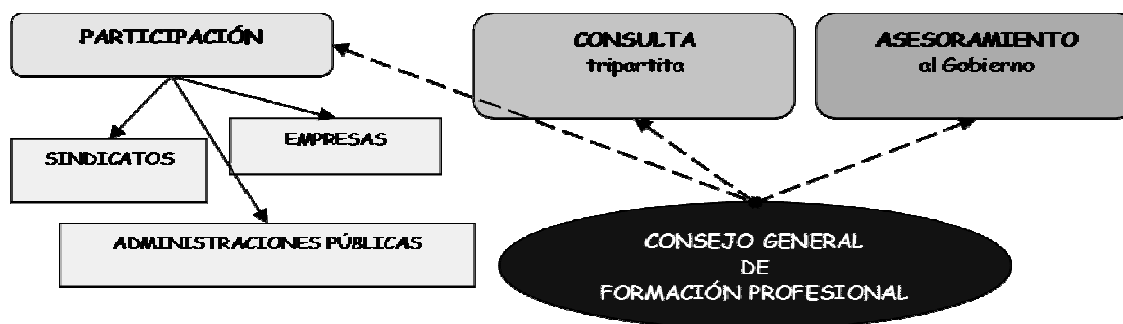
⁴⁷ Real Decreto 365/1987, de 27 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional (derogado por Real Decreto 1684/1997, de 7 de noviembre) (BOE 16 de marzo de 1987).

⁴⁸ Ley 19/1997, de 9 de junio, por la que se modifica la Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional (BOE 10 de junio de 1997).

⁴⁹ Real Decreto 1684/1997, de 7 de noviembre, por el que se aprueba el reglamento de funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional (BOE 10 de noviembre de 1997).

⁵⁰ Desde la creación del CGFP hasta la publicación de la Ley 19/1997 se habían producido una serie de transferencias a las Comunidades Autónomas que tenían atribuida la competencia con respecto a la formación profesional en virtud de las previsiones constitucionales y estatutarias.

Esquema 9: Finalidades del Consejo de Formación Profesional



Elaboración propia basada en el Real Decreto 365/1987

I.2.1.1. Funciones

Las competencias más destacadas, aunque no las únicas, estaban asociadas al Programa Nacional de Formación Profesional, tanto en su elaboración como en el control de su ejecución. Estas competencias fueron modificadas a través del nuevo Reglamento aprobado en 1997, y su variación responde a criterios competenciales⁵¹ de las Comunidades Autónomas, estableciéndose finalmente las siguientes funciones⁵²:

- a) *Elaborar y proponer al Gobierno, para su aprobación, el Programa Nacional de Formación Profesional, dentro de cuyo marco las Comunidades Autónomas con competencias en la gestión de aquel podrán regular para su territorio sus características específicas. A estos efectos se adjuntará Memoria económica en la que se especificará el origen y aplicación de los recursos financieros.*
- b) *Evaluar y controlar la ejecución del Programa Nacional y proponer su actualización cuando fuera necesario, sin perjuicio de las competencias de las Comunidades Autónomas en este ámbito, a cuyo fin se adjuntará la correspondiente Memoria económica.*

⁵¹ En el caso de Galicia: Real Decreto 1763 /1982 (BOE 31 de julio de 1982) y Real Decreto 146/1993 (BOE 4 de marzo de 1993) sobre traspaso en materia de formación y transferencia en materia de enseñanzas no universitarias; y el Real Decreto 1375/1997, de 29 de agosto, sobre traspaso a la Comunidad Autónoma de Galicia de la gestión realizada por el Instituto Nacional de Empleo en el ámbito del trabajo, el empleo y la formación (BOE 1 de octubre de 1997), aunque hasta el 1 de enero de 1998 no se hace efectivo el traspaso de funciones y servicios recogidos en el texto del Real Decreto.

⁵² Artículo 2.1. del Anexo del Real Decreto 1684/1997, de 7 de noviembre, por el que se aprueba el reglamento de funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional (BOE de 10 de noviembre de 1997): REGLAMENTO DE FUNCIONAMIENTO DEL CONSEJO GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL.

- c) Informar los proyectos de planes de estudios y títulos correspondientes a los diversos grados y especializaciones de Formación Profesional, así como las certificaciones de profesionalidad en materia de Formación Profesional Ocupacional y, en su caso, su homologación académica o profesional con los correspondientes grados de Formación Profesional Reglada, sin perjuicio de las competencias del Consejo Escolar de Estado en esta materia.*
- d) Informar sobre cualesquiera asuntos que, sobre Formación Profesional, puedan ser sometidos por las Administraciones Públicas.*
- e) Emitir propuestas y recomendaciones de las Administraciones Públicas competentes en materia de Formación Profesional, especialmente las relacionadas con la ejecución del Programa Nacional de Formación Profesional.*
- f) Proponer acciones para mejorar la orientación profesional, en particular las realizadas en el ámbito del Ministerio de Educación y Cultura⁵³ y del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*
- g) Evaluar y hacer el seguimiento de las acciones que se desarrollen en materia de Formación Profesional.*

Para llevar a cabo estas funciones tendrán que elaborar un programa anual de actividades y aprobar una memoria anual del ejercicio transcurrido.

I.2.1.2. Estructura

Los miembros del Consejo varían con la publicación de la Ley 19/1997, con respecto a la Ley 1/1986, ya que se ajustan a las modificaciones que marcan las competencias adquiridas por las diferentes Comunidades y Ciudades Autónomas. Se introducen modificaciones en cuanto a la composición, aunque se mantiene la alternancia anual entre ministerios, con respecto a la Presidencia del Consejo.

⁵³ En la actualidad según la Ley Orgánica de Educación (2006) se ha variado la denominación a Ministerio de Educación y Ciencia, aunque no es la primera ocasión en su historia que sufre modificaciones en cuanto a su denominación.

Finalmente, el Consejo General finalmente queda integrado por los miembros que a continuación se relacionan y que se renovarán cada cuatro años teniendo en cuenta los cambios de representatividad de las organizaciones empresariales y sindicales:

- a) Un presidente⁵⁴
- b) Cuatro vicepresidentes⁵⁵
- c) Diecisiete vocales en el ámbito de la Administración General del Estado⁵⁶
- d) Diecisiete vocales en representación de las Comunidades y dos de cada una de las Ciudades Autónomas⁵⁷
- e) Diecinueve Vocales por parte de las organizaciones empresariales más representativas
- f) Diecinueve Vocales por parte de las organizaciones sindicales más representativas
- g) Secretario General⁵⁸

I.2.1.3. Funcionamiento

En el Reglamento antes mencionado, además de las competencias de todos sus miembros y las características que estos han de poseer, se establece que el Consejo tendrá varias formas de funcionamiento, como se muestran en el esquema 10, que presentamos a continuación:

⁵⁴ Como ya se estableciera en la Ley 1/1986, será alternativamente y por períodos anuales del Ministerio de Educación y Cultura (en 2008, Ministerio de Educación y Ciencia) y del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

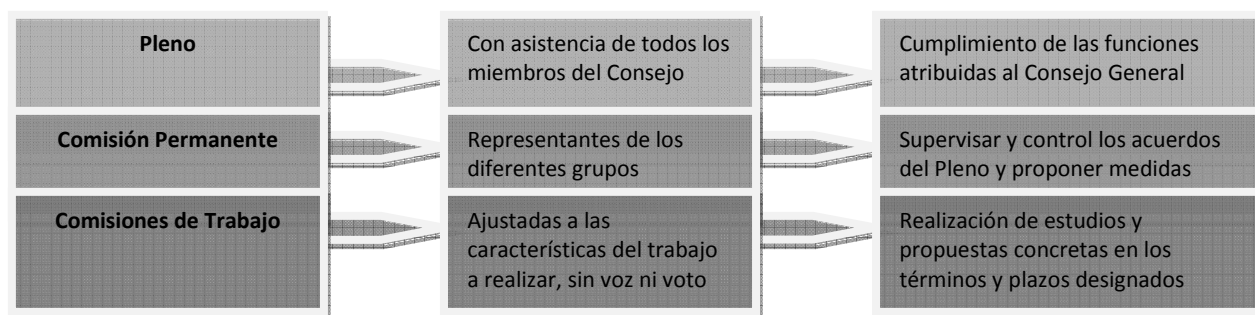
⁵⁵ Cada vicepresidente será elegido por y entre los vocales de cada grupo del Consejo General, excepto el de la Administración del Estado, que corresponderá alternativamente al Secretario general de Educación y Formación Profesional y al Secretario general de Empleo, en períodos anuales en los que no ejerza la Presidencia el titular del Departamento.

⁵⁶ De los cuales diez deberán ser representantes de los Ministerios.

⁵⁷ Estos representantes deberán tener rango de Consejero, o cargo dependiente del mismo no inferior a Director General.

⁵⁸ Con voz pero sin voto, será un funcionario del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, son rango de Subdirector General o equivalente.

Esquema 10: Formas de funcionamiento del CNFP



Elaboración propia basada en Ley 1/1986

La periodicidad de las reuniones del Pleno será anual y la de la Comisión Permanente será mensual, aunque ambos podrán ser convocados por el Presidente, a iniciativa propia o solicitud de la cuarta parte de los miembros.

El Pleno tendrá como funciones las mencionadas en el apartado I.2.1.1, mientras que la Comisión Permanente se dedicará al seguimiento de los trabajos a realizar y las Comisiones de Trabajo se encargarán de la ejecución de los estudios.

I.2.1.4. Actividades

Como se destacó al exponer las funciones de este órgano, una de las finalidades prioritarias era la elaboración de un Programa de Formación Profesional, que articulase un sistema de cualificaciones que sirviera de base o sustrato de las propuestas de formación profesional. Desde esta perspectiva, aunque con diferente repercusión y distanciados en el tiempo, surgieron dos programas:

1. Primer Programa Nacional de Formación Profesional (1993-1996)
2. Segundo Programa Nacional de Formación Profesional (1998-2002)

I.2.1.4.1. I Programa Nacional de Formación Profesional: 1993-1996.

El Consejo elaboró el primer Programa Nacional⁵⁹, que comprendió el periodo 1993-96, y en él se recogían los objetivos y medidas dirigidas a reorientar y potenciar la formación profesional. El esquema 11, nos presenta a grandes rasgos cuáles serían estos objetivos:

Esquema 11: Objetivos del I Programa Nacional de Formación Profesional

Destacar el papel y la función estratégica que debe desempeñar la Formación Profesional, no sólo desde un punto de vista formativo.

Vertebrar los tres subsistemas de Formación Profesional en sus distintas modalidades.

Coordinar los diversos Planes que en materia de Formación Profesional lleven a cabo diferentes instituciones competentes para el máximo aprovechamiento de los recursos disponibles.

Desarrollar una función sinérgica como programa integrador de diversos Planes, priorizando objetivos, acciones y estrategias que promuevan el concurso en su gestión y ejecución coordinadas en todas las instituciones que ejercen competencias en Formación Profesional.

Fuente: CEDEFOP (1999: 46)

Este Programa pretendía la elaboración y establecimiento de un Sistema de Cualificación Profesional, a partir de los estudios sectoriales realizados para cada sector productivo y válido a nivel nacional, y aunque en aquél momento este objetivo no se alcanzó se dio un primer paso con la creación de la Unidad Interministerial para las Cualificaciones Profesionales⁶⁰.

Es a partir de la Ley 51/1980, Básica de Empleo⁶¹ y de la LOGSE⁶² y sus respectivos desarrollos normativos, donde tiene consistencia el segundo objetivo de este Primer

⁵⁹ Aprobado en el Acuerdo del Consejo de Ministros, de 5 de marzo de 1993, a propuesta de los Ministros de Educación y Ciencia y de Trabajo y Seguridad Social.

⁶⁰ Acuerdo del Consejo de Ministros de 5 de marzo de 1993, por el que se constituye la Unidad Interministerial para las Cualificaciones profesionales.

⁶¹ Ley 51/1980, de 8 de octubre, Básica de Empleo (BOE 17 de octubre de 1980, vigente hasta el 6 de enero de 2004).

Programa que fue la “*elaboración y aprobación de un Catálogo de títulos y un Repertorio de Certificados de Profesionalidad*”.

En consecuencia, fue durante la vigencia de este Programa cuando se inició la elaboración del Catálogo de Títulos⁶³, por el que se organizan las enseñanzas regladas dependientes del MEC, y el Repertorio de Certificados de Profesionalidad⁶⁴, para acreditar las competencias adquiridas a través de la formación profesional ocupacional, continua o de la propia experiencia laboral. Para la elaboración de ambos se utilizaron como referentes las necesidades de cualificación detectadas en el sistema productivo y en esta tarea participaron las Comunidades Autónomas con competencias en Formación Profesional y los agentes sociales. Fue en este momento cuando se constituyeron Consejos Autonómicos⁶⁵ cuyo funcionamiento implicó una mejora considerable en esta materia.

También, los citados estudios sectoriales proporcionaron información sobre las características socioeconómicas, empresariales, laborales, ocupacionales y formativas de los diferentes sectores productivos.

Según Arbizu (2004) fue en este momento cuando en España “se establece un sistema de formación profesional que responde a un modelo de formación basado en la competencia”.

Será al finalizar el período de este Programa, en diciembre de 1996, cuando se firme el *Acuerdo de Bases sobre la Política de Formación Profesional* entre el Gobierno y los Agentes Sociales, en el que se hace evidente el papel fundamental del CNFP con respecto a la FP. Esto hizo evidente la necesidad de ampliar el Consejo, dando cabida a la participación de los gobiernos de todas las Comunidades Autónomas. Es decir, será

⁶² Ley 1/1990, de 3 de octubre, Orgánica de Ordenación del Sistema Educativo (BOE 4 de octubre de 1990).

⁶³ Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, por el que se establecen las directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional (BOE 22 de mayo de 1993).

⁶⁴ Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, por el que se establece directrices sobre los certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de formación ocupacional (BOE 10 de junio de 1995), derogado por el Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad (BOE 31 de enero de 2008).

⁶⁵ Decreto 223/1994, de 7 de julio, por el que se regula el Consejo Gallego de Enseñanzas técnico-profesionales (DOG 18 de julio de 1994, modificado por Decreto 65/1998).

entre los dos programas, en 1997, cuando se reforme el Consejo Nacional de Formación Profesional, ajustándose a las ya mencionadas características autonómicas.

I.2.1.4.2. II Programa Nacional de Formación Profesional: 1998-2002.

El segundo Programa⁶⁶, con vigencia 1998-2002, pretendía ser un instrumento activo para propiciar una cualificación profesional de mayor calidad y para ello se propuso como objetivo primero la creación del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales, así como la del Instituto Nacional de Cualificaciones Profesionales, como órgano técnico de apoyo al Consejo y encargado de elaborar el citado sistema. Además, al amparo de este II Programa Nacional, emergen los Consejos de las CCAA, los Institutos autonómicos y los Planes autonómicos de Formación Profesional.

El documento se estructuró en 6 capítulos:

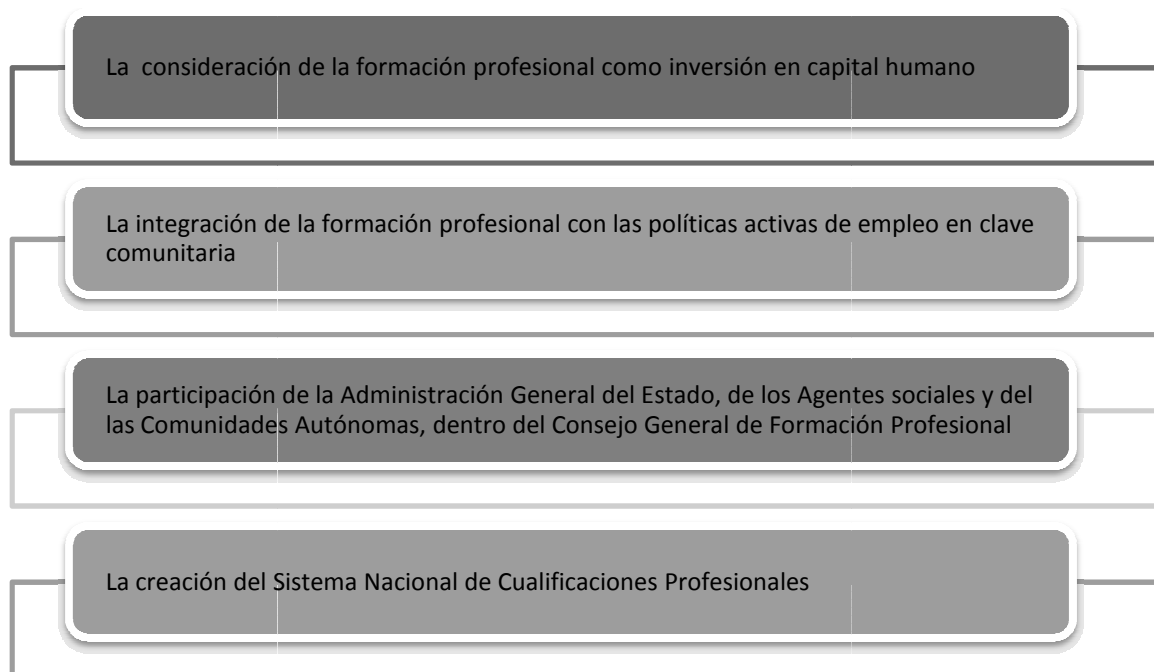
- Capítulo I: realiza un recorrido por los logros alcanzados en el Primer Programa y los nuevos retos que se presentan;
- Capítulo II: se organizan lo que serán sus objetivos básicos, la metodología y las medidas para llevarlo a cabo;
- Capítulos III, IV y V: se dedican a los objetivos a alcanzar con respecto a cada uno de los tres subsistemas de formación profesional (reglada, ocupacional y continua);
- Capítulo IV: se establecen los “*medios previstos para atender los objetivos del programa*”, la vigencia del mismo hasta 2002 y el procedimiento para su seguimiento y evaluación, que recaía en el Consejo General y que se debía publicar en la Memoria Anual de dicho Consejo⁶⁷.

⁶⁶ Aprobado en Acuerdo del Consejo de Ministros, de 13 de Marzo de 1998, a propuesta de los Ministros de Educación y Cultura y de Trabajo y Asuntos Sociales.

⁶⁷ Como se refleja en la función b) del artículo 2 del Anexo del Real Decreto 1684/1997, en el que se establecen las funciones del Consejo.

A continuación, el esquema 12 refleja los principios sobre los que se asentó este II Programa:

Esquema 12: Principios del II Programa Nacional de Formación Profesional



Fuente: Capítulo 1 del II Programa Nacional de Formación Profesional

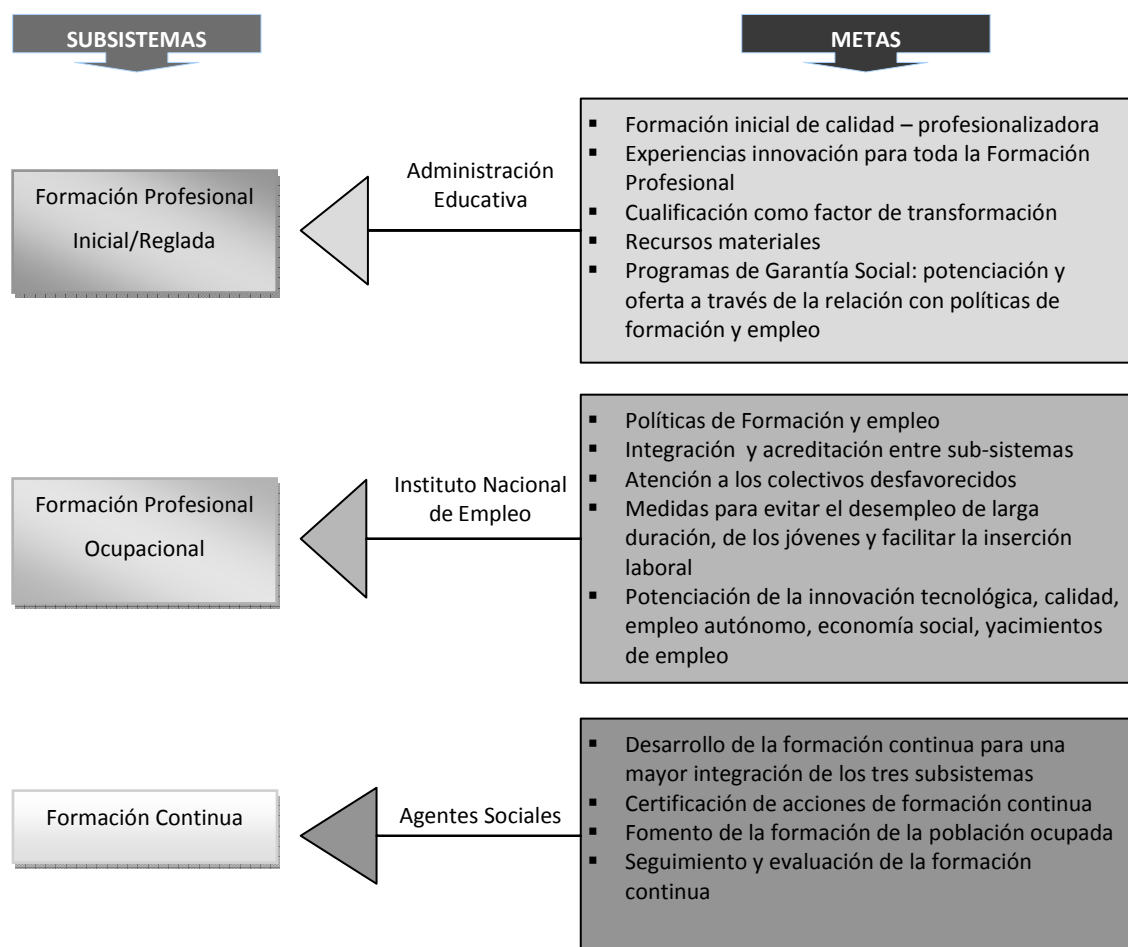
En la lectura de sus objetivos se observan los pilares de la formación profesional como en este momento la conocemos, incluso con retos todavía vigentes:

1. Consolidación de un sistema integrado de Formación Profesional, estructurado en tres subsistemas (Formación reglada/inicial, ocupacional y continua) con la creación del Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales y participación de las Comunidades Autónomas.
2. Colaboración empresa-escuela para mejorar la inserción laboral.
3. Información y Orientación profesional integrada, que aumente las posibilidades en la búsqueda de empleo en la elección de la carrera profesional.
4. El reto de la calidad en el sistema formativo, basado en la cualificación del profesorado, la metodología, la adaptación de las necesidades de formación al sistema productivo y la calidad de los recursos.

5. Coordinación de la FP en el marco europeo, que incluye la transparencia de las cualificaciones, la coordinación en los objetivos de los fondos estructurales y el impulso de los programas europeos e iniciativas comunitarias sobre el tema.

Estos objetivos básicos tendrán su concreción en los objetivos marcados para los tres subsistemas de formación profesional, como puede observarse en el esquema 13.

Esquema 13: Objetivos del IIPNFP para los tres subsistemas de FP



Elaboración propia

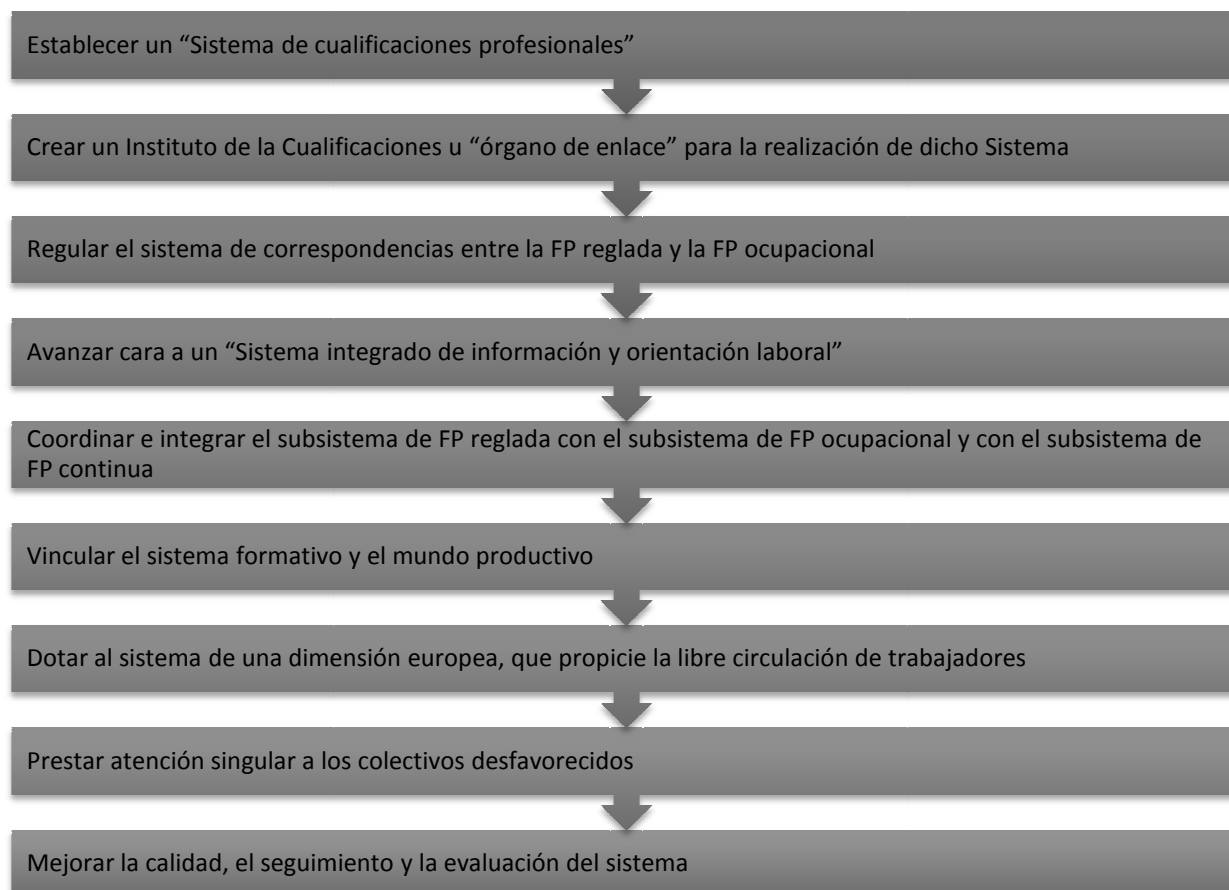
Este Programa tiene como punto prioritario, como se reflejó en sus objetivos básicos, la elaboración de un Sistema integrado de cualificación y formación profesional, que pretende conseguir un tratamiento global y coordinado de ambas temáticas, basado en tres dimensiones:

1. Desarrollar la integración de las cualificaciones profesionales.
2. Promover la integración de la oferta formativa de formación profesional.

3. Conseguir la integración de la oferta formativa de la formación profesional.

Con respecto a estos dos programas de Formación Profesional, el I y el II, aún estando distanciados en el tiempo, y con un contexto socio-educativo diferente tienen rasgos coincidentes en cuanto a sus propuestas como reflejamos en el esquema 14.

Esquema 14: Rasgos coincidentes entre el Programa I y II de Formación Profesional



Elaboración propia

La elaboración del Sistema de Cualificación Profesional, según reflejaba el II Programa Nacional de Formación Profesional, implicaba la creación del Instituto Nacional de Cualificaciones Profesionales, *“como instrumento específico que posea la capacidad y rigor técnico e independencia de criterios necesarios...”*, y que se crea en 1998, como se verá en el apartado I.2.2.

I.2.2. Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL)

Como se había planteado en los dos programas, en el Primer Programa como “órgano de enlace”, y en el Segundo Programa con las características y denominación que finalmente tuvo, se crea⁶⁸ este instituto (en adelante INCUAL) en 1998 como órgano de apoyo al Consejo Nacional de Formación Profesional y adscrito, en sus inicios al Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y en 2002 al Ministerio de Educación y Ciencia, responsable de⁶⁹:

(...) definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional

Esta institución tendrá las siguientes finalidades⁷⁰ con respecto a las cualificaciones:

- *Observación de las cualificaciones y su evolución*
- *Determinación de las cualificaciones*
- *Acreditación de las cualificaciones*
- *Desarrollo de la integración de las cualificaciones profesionales*
- *Seguimiento y evaluación del Programa Nacional de Formación Profesional*

En las siguientes páginas nos detendremos en sus características funcionales, en su estructura y en el Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales que se crea en el seno de este instituto.

⁶⁸ Real Decreto 375/1998, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones (BOE 16 de marzo de 1998).

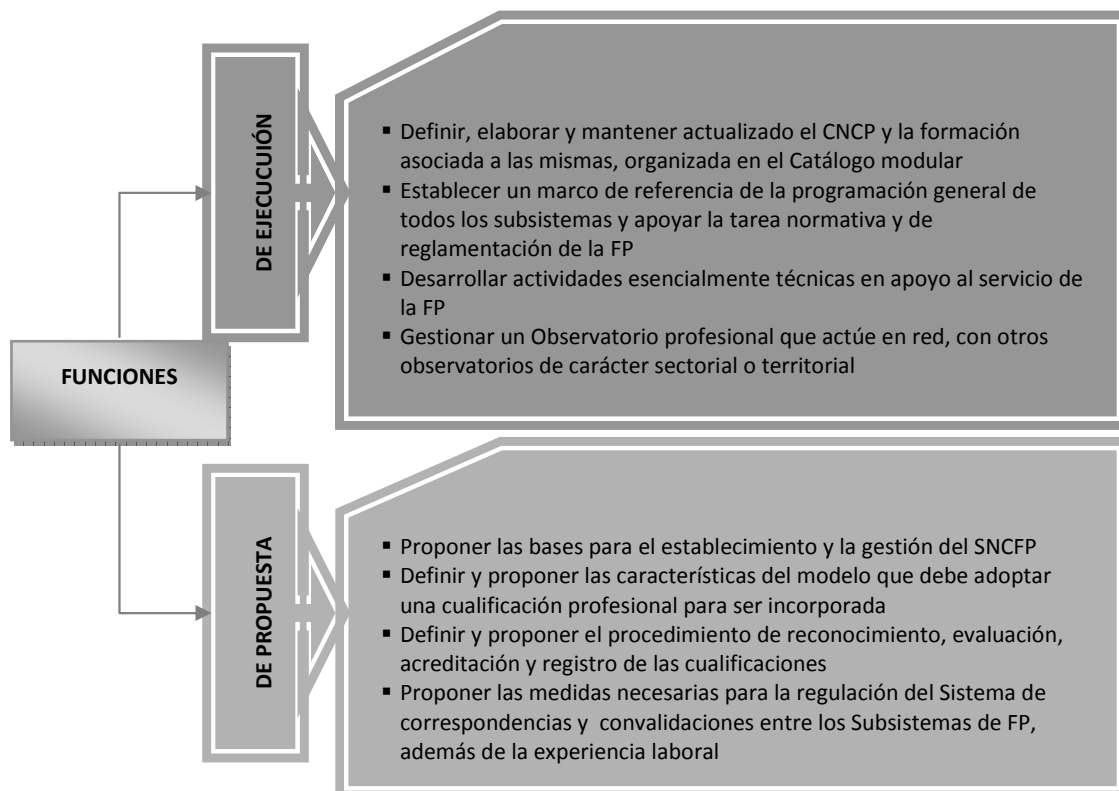
⁶⁹ Artículo único. Uno del Real Decreto 1326/2002, de 13 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el INCUAL (BOE 14 de diciembre de 2002).

⁷⁰ Artículo 1.2 del Real Decreto 375/1998.

I.2.2.1. Funciones

Las funciones⁷¹ que se le asignan podrían organizarse en torno a dos grandes ejes, que se podrían llamar *de ejecución* y *de propuesta*⁷², como observamos en el esquema 15 que se presenta a continuación

Esquema 15: Funciones del INCUAL



Elaboración propia basada en Real Decreto 375/1999

Las funciones de propuesta estarían encaminadas a plantear posibilidades de trabajo y las de ejecución tendrían consecuencia visible en productos, fuesen institucionales o documentales.

⁷¹ Artículo 2 del Real Decreto 375/1999.

⁷² INCUAL (2002). *Análisis de sistemas nacionales de cualificación*. Colección de Informes. Madrid: INEM.

I.2.2.2.- Estructura

Para llevar a cabo su cometido, el Instituto se organiza a nivel funcional en cuatro áreas dependientes del Director, que con rango de Subdirector General, coordinará e impulsará los trabajos y actividades a cargo del INCUAL. Además estas cuatro áreas tendrán unidades o departamentos, dependientes, también, del Director del INCUAL. Esta estructura aparece reflejada en el esquema 16 que mostramos a continuación:

Esquema 16: Estructura orgánica y funcional del INCUAL



Elaboración propia basada en el Real Decreto 375/1998

Dentro de la estructura del INCUAL se ubicará, como se aprecia en el esquema 17, un Observatorio **profesional**⁷³ con una base de datos que promoverá de manera activa la cooperación con el resto de los observatorios sectoriales y territoriales existentes, sustentando dos fines concretos:

⁷³ Artículo 2.2 del Real Decreto 375/1998, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones (BOE 16 de marzo de 1998).

- *Establecer los procedimientos y convenios necesarios que aseguren la cooperación y el flujo recíproco de información entre los diferentes observatorios profesionales*
- *Proporcionar información sobre la evolución de la demanda y oferta de las profesiones, ocupaciones y perfiles en el mercado de trabajo*

Además la estructura de este instituto, alberga tres áreas más, una dedicada a la investigación, otra al análisis y diseño de las cualificaciones y, por último, un área dedicada a la gestión de la información y de los recursos.

I.2.2.3. Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales

Uno de los objetivos del II Programa Nacional de FP, que también se recogía en el IPNFP, era el que se refería a que desde el INCUAL se creara un Sistema Nacional de Cualificaciones (SNCP). Con este mismo fin, en 2002, las cualificaciones profesionales son contempladas en una norma con rango de ley orgánica.

La ley Orgánica 5/2002 de las cualificaciones y la Formación Profesional (en adelante LOCyFP) nace para adaptar las cualificaciones profesionales a las necesidades del mercado de trabajo, concretándose en la, ya mencionada, creación de un SNCP.

Este sistema surge con la pretensión de fomentar la formación a lo largo de la vida, integrando:

- a nivel nacional, las diferentes ofertas formativas e instrumentando el reconocimiento y la acreditación de las cualificaciones profesionales, para ser un mecanismo de homogeneización; y
- a nivel europeo, lo mismo con respecto de los niveles de formación y acreditación profesional de cara al libre movimiento de los trabajadores y de los profesionales en el ámbito del mercado que supone la Comunidad Europea.

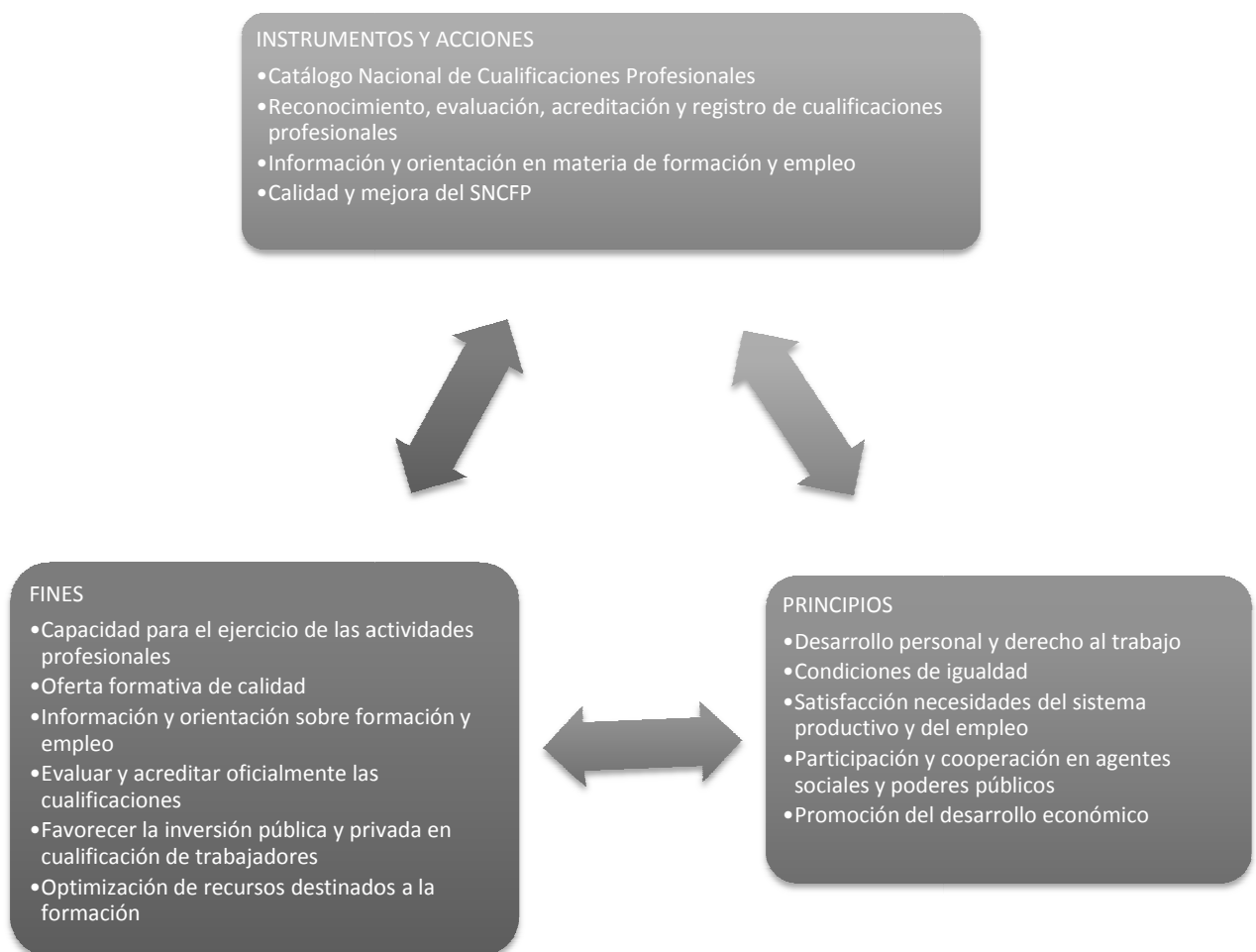
El Sistema Nacional de Cualificaciones Profesionales se define en el artículo 2 de la LOCyFP como:

(...) un conjunto de instrumentos y acciones necesarios para promover y desarrollar la integración de las ofertas de la formación profesional, así como la evaluación y acreditación de

las correspondientes competencias profesionales, de forma que se favorezca el desarrollo profesional y social de las personas y se cubran las necesidades del sistema productivo.

Las características básicas del SNCP se establecen, como aparece en el esquema 17, en torno a sus fines, sus principios y a los instrumentos y acciones que lo integran y que presentamos:

Esquema 17: Fines, principios básicos e instrumentos del SNCP.



Elaboración propia basada en Ley Orgánica 5/2002

Los fines plasmados en el esquema 17, intentarán ser coherentes con la Resolución del Consejo⁷⁴ de Europa del 2002 para reforzar la cooperación europea en materia de formación profesional, en el que se da prioridad a la transparencia, unidad a la información y orientación, así como reconocimiento de competencias y cualificaciones, sin olvidar la garantía de calidad de la formación profesional.

Con respecto a los instrumentos reflejados en el esquema, cabría incluir como tales los propios centros de formación tanto los integrados como los de referencia nacional, estos últimos especializados por sectores productivos.

Para llegar a consensos con respecto a este Sistema, todos los actores implicados⁷⁵ participaron en la elaboración de las bases conceptuales necesarias para configurar el Sistema y los demás documentos dependientes de éste (Catálogos), y que configura el fundamento conceptual y la nomenclatura vigente en temáticas de empleo y formación. Lo cual recoge la tabla 2, en la cual presentamos algunos de los conceptos clave de la formación profesional.

⁷⁴ Resolución del Consejo de 19 de diciembre del 2002, relativa al fomento de la cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales (DO C13/2 de 18 de enero de 2003).

⁷⁵ Departamentos de la Administración General del Estado relacionados con la Formación Profesional, Órganos de las CCAA competentes en la materia y Agentes Sociales.

Tabla 2: Conceptos clave en Formación Profesional

| | |
|---------------------------|---|
| CUALIFICACIÓN PROFESIONAL | <i>“conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que puedan ser adquiridas mediante formación modular y otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral” (Art.7.3a LOCyFP (2002))</i> |
| COMPETENCIA PROFESIONAL | <i>“conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo” (Art.7.3b LOCyFP (2002))</i> |
| UNIDAD DE COMPETENCIA | <i>“agregado de competencias profesionales, que constituyen la unidad mínima susceptible de reconocimiento y acreditación y comprenden tanto las competencias específicas de una actividad profesional, como aquellas otras determinantes para un adecuado desempeño profesional” (Art. 5.1.b RD 1128/2003)</i> |
| MÓDULOS FORMATIVOS | <i>“bloque coherente de formación asociado a cada una de las unidades de competencia que configuran la cualificación” (Art. Único. Tres RD 1416/2005)</i> |
| NIVELES DE CUALIFICACIÓN | <i>“atienden a la competencia profesional requerida en los sistemas productivos, en función del grado de complejidad, autonomía y responsabilidad necesarios para desempeñar una actividad profesional”⁷⁶</i> |
| FAMILIAS PROFESIONALES | <i>“conjunto amplio de puestos de trabajo u ocupaciones que tienen un común denominador de conocimientos, cualidades, características y salidas profesionales”⁷⁷</i> |

Elaboración propia en base a diferentes fuentes legislativas y documentales

Como *eje vertebrador* del sistema se establece el Catálogo Nacional de Cualificaciones profesionales, que además de referente para establecer los títulos y los certificados, también lo será para la evaluación y la acreditación de las competencias profesionales. De este Catálogo haremos una exposición más detallada en el apartado que presentamos en páginas posteriores.

⁷⁶ <http://www.pnte.cfnavarra.es/cualificaciones/catalogo2.htm> (consulta realizada el 9 de agosto de 2006).

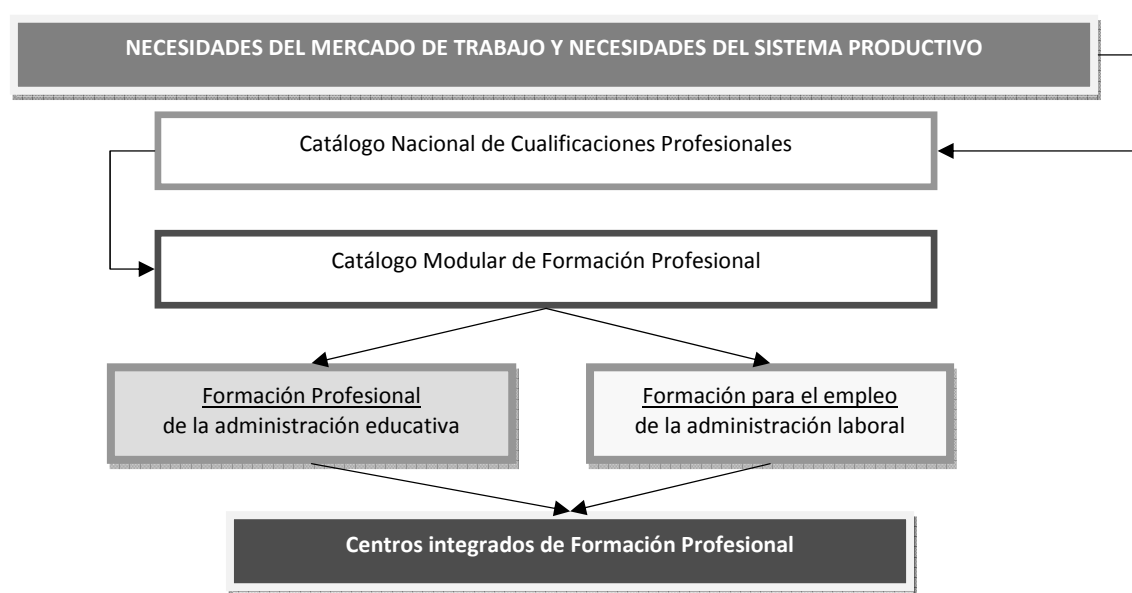
⁷⁷ Confederación de Organizaciones Empresariales de Castilla y León en <http://www.cecale.es/puestotrabajo/fpro.php> (consulta realizada el 11 de agosto de 2006).

I.2.2.3.1. Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales

Este catálogo (en adelante CNCP), regulado por Real Decreto 1128/2003⁷⁸ y modificado en 2005, pretende facilitar la integración entre la formación profesional y el mercado laboral.

En el esquema 18, se pueden apreciar las interrelaciones que se establecen entre el mundo laboral y educativo en base a las necesidades del contexto laboral y productivo.

Esquema 18: Relación entre las necesidades laborales y el sistema productivo



FUENTE: INCUAL (2006)

Como podemos observar las interrelaciones, antes mencionadas, son generadas por las necesidades del contexto laboral y su repercusión en la formación impartida en los centros integrados. En medio estaría el CNCP que sirve como instrumento para facilitar la interpretación de estas necesidades y materializarlas en propuesta concretas recogidas en el Catálogo Modular.

⁷⁸ Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (BOE 17 de septiembre de 2003), modificado por Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre (BOE 3 de diciembre de 2005).

En la tabla 3, que presentamos bajo estas líneas, se especifican las finalidades⁷⁹ y las funciones⁸⁰ del catálogo. Como podemos observar las finalidades guardan estrecha relación con las premisas establecidas en la LOCyFP, en cuanto al acercamiento de la formación a las necesidades del sistema productivo, la integración de las ofertas de formación o la visión del aprendizaje a lo largo de la vida.

Esto se reflejará en que las funciones, tienen las cualificaciones y las competencias como centros de interés.

Tabla 3: Finalidades y funciones del CNCP

| FINALIDADES | FUNCIONES |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilitar la adecuación de la formación profesional a los requerimientos del sistema productivo ▪ Promover la integración, el desarrollo y la calidad de las ofertas de formación profesional ▪ Facilitar la formación a lo largo de la vida mediante la acreditación y acumulación de aprendizajes profesionales adquiridos en diferentes ámbitos ▪ Contribuir a la transparencia y unidad del mercado laboral y a la movilidad de los trabajadores | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar, definir y ordenar las cualificaciones profesionales y establecer las especificaciones de la formación asociada a cada unidad de competencia ▪ Establecer el referente para evaluar y acreditar las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación |

Fuente: Real Decreto 1128/2003

El CNCP, con 340 cualificaciones en total establecidas desde las primeras en febrero de 2004⁸¹ hasta enero de 2008⁸², está constituido por las cualificaciones profesionales identificadas en el sistema productivo y por la formación asociada a las mismas. La

⁷⁹ Artículo 3.1 del Real Decreto 1128/2003.

⁸⁰ Artículo 3.2. del Real Decreto 1128/2003, modificado por el Real Decreto 1416/2005.

⁸¹ Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero, por el que se establecen determinadas cualificaciones profesionales que se incluyen en el Catálogo nacional de cualificaciones profesionales, así como sus correspondientes módulos formativos que se incorporan al Catálogo modular de formación profesional (BOE 9 de marzo de 2004) y Real Decreto 1087/2005, de 16 de septiembre, por el que se establecen nuevas cualificaciones profesionales, que se incluyen en el Catálogo nacional de cualificaciones profesionales, así como sus correspondientes módulos formativos, que se incorporan al Catálogo modular de formación profesional, y se actualizan determinadas cualificaciones profesionales de las establecidas por el Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero (BOE 5 de octubre de 2005). El mayor número de cualificaciones se publicaron en reales decreto en 2007 por familias profesionales.

⁸² http://www.mec.es/educa/incual/ice_catalogoWeb.html (consulta realizada el 29 de enero de 2008).

organización de las cualificaciones se realiza por familias profesionales⁸³ (26 familias) atendiendo a criterios de afinidad de la competencia profesional. Así mismo, se organizan en niveles⁸⁴ (5 niveles), con arreglo a criterios relacionados con la competencia profesional requerida en cada uno de ellos y establecidos desde la Unión Europea.

En el esquema 19 presentamos las 26 familias profesionales a las que antes hacíamos referencia:

Esquema 19: Familias Profesionales



Fuente: Decreto 1128/2003

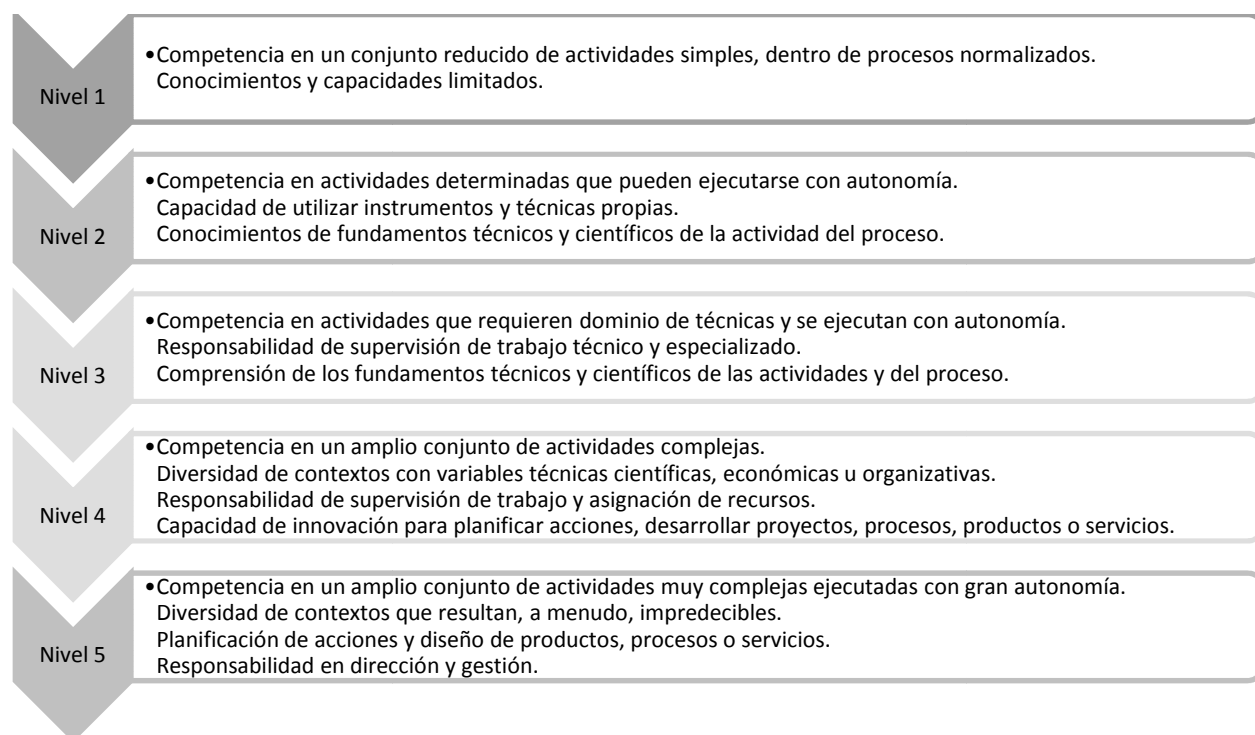
⁸³ Anexo I del Real Decreto 1128/2003.

⁸⁴ Anexo II del Real Decreto 1128/2003.

Como dice Arbiru (2004) al ordenar las cualificaciones profesionales atendiendo a criterios de carácter sectorial y funcional, además de nivel, “se conjugan factores de adaptabilidad y de progreso profesional”.

Con lo cual se hace necesario explicitar los diferentes niveles de cualificación⁸⁵ y su implicación laboral en cuanto a competencia, como muestra el esquema 20 a continuación:

Esquema 20: Niveles de Cualificación



FUENTE: www.mec.es/INCUAL_Catálogo_Nacional_de_Cualificaciones_Profesionales.htm (consulta 18 de agosto de 2006)

⁸⁵ Aunque es necesario mencionar que en el Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente, en el Anexo II de la Resolución legislativa del Parlamento Europeo, de 24 de octubre de 2007, sobre la propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente (COM(2006)0479 – C6-0294/2006 – 2006/0163(COD)), se establecieron tres niveles más de cualificación, en el que el 6º implica conocimientos avanzados en un campo de trabajo o estudio que requiera una comprensión crítica de teorías y principios; el 7º está organizado en función de conocimientos altamente especializados, algunos de ellos a la vanguardia en un campo de trabajo o estudio concreto, que sienten las bases de un pensamiento o investigación originales y una conciencia crítica de cuestiones de conocimiento en un campo concreto y en el punto de articulación entre diversos campos y, por último el nivel 8 implica conocimientos en la frontera más avanzada de un campo de trabajo o estudio concreto y en el punto de articulación entre diversos campos. Este proyecto de Recomendación prevé que los Estados miembros alineen sus sistemas nacionales de cualificaciones con el nuevo Marco Europeo antes de 2009.

La ordenación de carácter sectorial y funcional se refiere al campo ocupacional del que se trate, por afinidad de la competencia profesional. Cada uno de los campos ocupacionales está caracterizado por unas actividades económicas (CNAE) y por unas ocupaciones (CON), así como por unos datos socioeconómicos y una asignación de formación⁸⁶.

El modelo de cualificación asumido desde el Sistema presenta las características siguientes (INCUAL, 2003: 141)⁸⁷:

- 1º. *Son agregados de competencias apropiadas para la producción y el empleo*
- 2º. *Su contenido reflejará las necesidades reales de los sistemas de producción de bienes y servicios*
- 3º. *Incluirán la perspectiva de innovación*
- 4º. *Su dimensión buscará el equilibrio entre la empleabilidad y sus posibilidades de adquisición de competencia a través de la experiencia laboral y la formación continua*
- 5º. *“transferibilidad de la competencia”, concretada en las competencias claves (básicas y transversales)*
- 6º. *Su estructura interna será modular*
- 7º. *Tendrá asociado un nivel de cualificación*
- 8º. *Contendrá elementos para evaluar la competencia*
- 9º. *Tendrá en cuenta el perfil de las cualificaciones en las CCAA y en la UE*
- 10º. *En su elaboración intervendrán expertos de los diferentes sectores y los agentes sociales.*

Las cualificaciones, además, se estructuran en unidades de competencia, que constituyen la unidad mínima con posibilidad de reconocimiento y acreditación y la formación asociada a estas cualificaciones se organiza en módulos formativos, que se articulan en el Catálogo Modular de Formación Profesional⁸⁸ (en adelante CMFP).

⁸⁶ Como se refleja en INCUAL (2002). *Guía sectorial de la Formación Profesional en España*. Colección de Informes. Madrid: INEM.

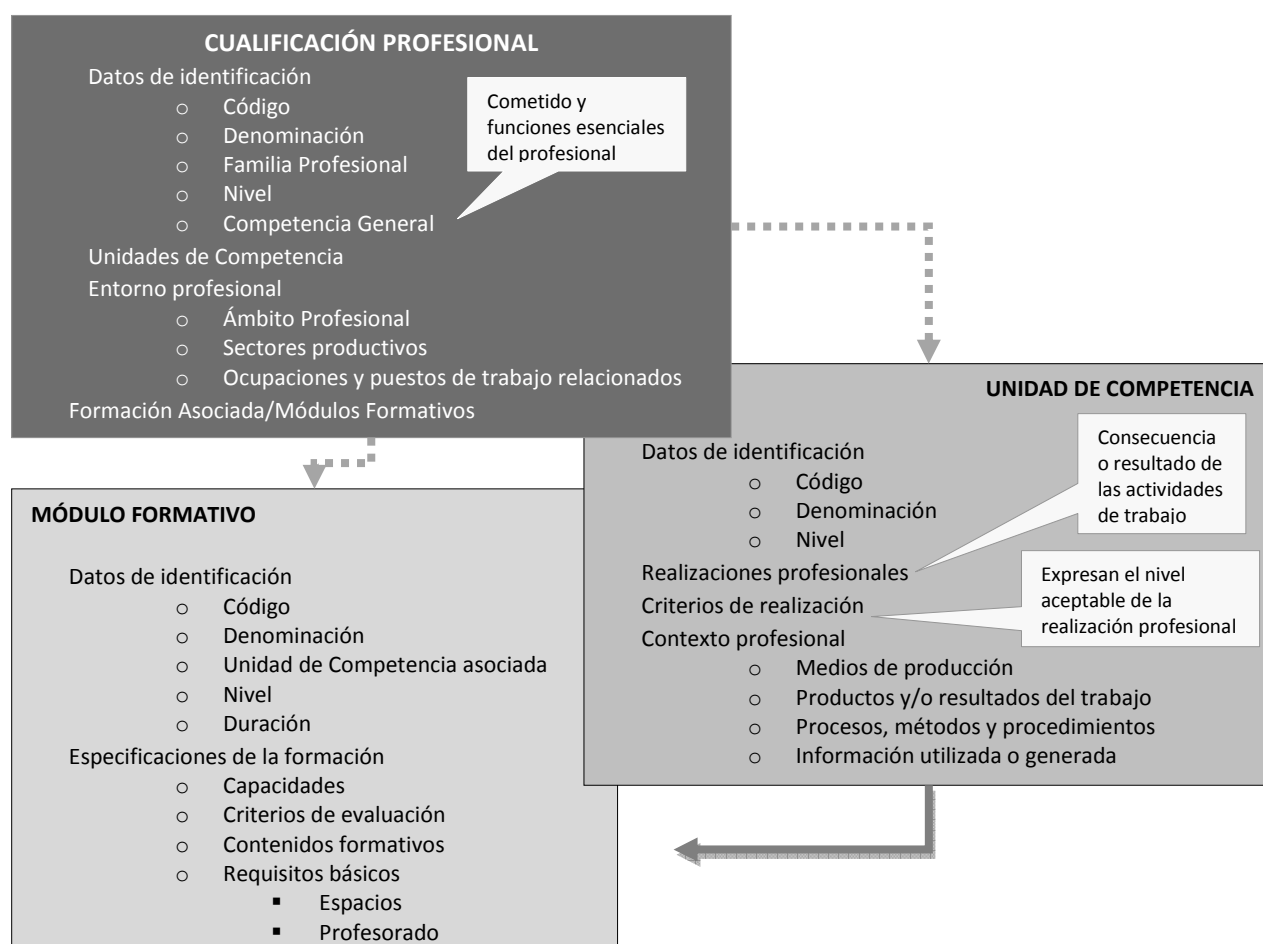
⁸⁷ INCUAL (2003). *Sistemas Nacionales de Cualificaciones y Formación Profesional*. Colección Informes. Madrid: INEM.

⁸⁸ Artículo 7.1 de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE 20 de junio de 2002).

El CNCP, determina el marco para establecer los títulos y los certificados de profesionalidad que serán las ofertas de formación profesional en él referidas, además de la evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia profesional o de vías no formales de formación, acreditación que será válida en todo el territorio nacional.

Tanto las cualificaciones profesionales, como las unidades de competencia y sus correspondientes módulos formativos, están estructuradas en elementos previamente establecidos y que recogen los artículos 5, 6 y 8 del Real Decreto 1128/2003⁸⁹, que recogemos en el esquema 21.

Esquema 21: Elementos de la Cualificación profesional, la Unidad de Competencia y el Módulo formativo

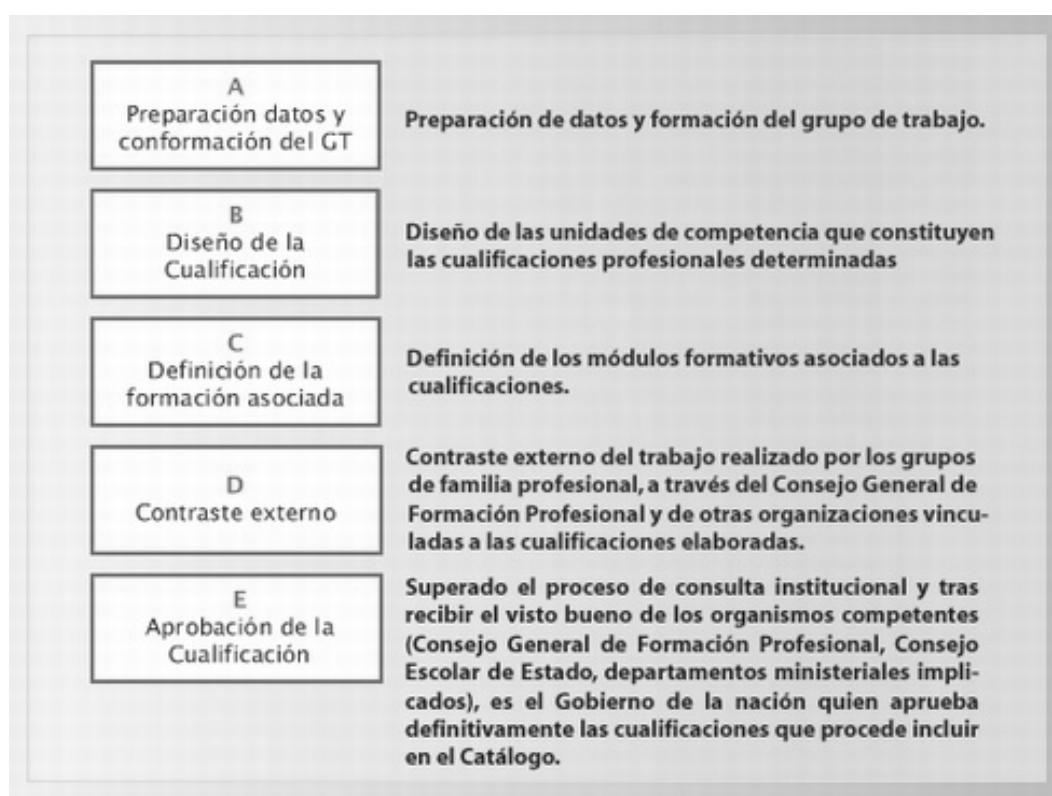


⁸⁹ Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (BOE 17 de septiembre de 2003).

Como podemos observar en el esquema 21 la “cualificación profesional”, “unidad de competencia” y “módulo formativo” aparecen con las especificaciones necesarias con las que deben definirse o delimitarse para aparecer en el Catálogo.

En mayo de 2003 se aprobó un documento en la Comisión Permanente de Formación Profesional, que con el título *Bases para la elaboración del catálogo nacional de cualificaciones profesionales*, daba forma a los decretos sobre el CNCP, marcando las características que aparecerían reflejadas en cada cualificación, en cada unidad de competencia y en cada módulo, así como la metodología de trabajo para ultimar dicho proyecto. Si bien, es cierto que no presentaban ninguna novedad con respecto al Decreto 1128/2003, lo que sí es cierto es que daban forma al cómo abordarlo, organizando el trabajo en cinco diferentes etapas, que mostramos a través de la ilustración siguiente:

Ilustración 1: Fases para la elaboración del CNCP



FUENTE: www.mec.es/INCUAL_Catálogo_Nacional_de_Cualificaciones_Profesionales.htm (consulta 15 de agosto del 2006)

En 2004 se establecieron 97 cualificaciones profesionales para su inclusión en el CNCP, así como sus correspondientes módulos formativos que se incorporaron al Catálogo Modular de Formación Profesional, se publicaron en Anexos del Real Decreto 295/2004. Estas cualificaciones fueron elaboradas por el INCUAL, mediante una metodología aprobada en el seno del Consejo General de Formación Profesional, y se contó con la participación y colaboración de las Comunidades Autónomas y demás Administraciones Públicas competentes, así como con los interlocutores sociales y con los sectores productivos.

En 2005, a través del Real Decreto 1087/2005, se agregaron 65 nuevas cualificaciones profesionales (con sus correspondientes módulos formativos, que se incorporan al CMFP) y se actualizaron 8 de las cualificaciones profesionales establecidas por el Real Decreto 295/2004.

En el año 2007, se publicó el Real Decreto 1228/2006, de 27 de octubre, en él se establecieron 61 cualificaciones.

Durante el 2007, como mencionamos en páginas anteriores, la publicación de cualificaciones fue en ascenso, ya que las tres disposiciones citadas recogían cualificaciones pertenecientes a diversas Familias profesionales. Sin embargo, a continuación presentamos la normativa en que se publicaron las cualificaciones hasta este momento (enero de 2008) aprobadas como muestra del empuje que se ha dado a este procedimiento, porque como veremos a partir de junio de 2007, se han publicado Reales Decretos con cualificaciones organizadas por familias profesionales diferenciadas:

- Junio de 2007
 - Real Decreto 665/2007, de 25 de mayo, que recoge cinco cualificaciones de la Familia profesional Agraria.
 - Real Decreto 729/2007, de 8 de junio, que recoge seis cualificaciones de la Familia profesional Industrias Alimentarias.
 - Real Decreto 730/2007, de 8 de junio, que recoge siete cualificaciones de la Familia profesional Química, así como actualiza una cualificación establecida por el Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero.

- Real Decreto 790/2007, de 15 de junio, que recoge tres cualificaciones de la Familia profesional Imagen Personal, así como actualiza una cualificación establecida por el Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero.
- Real Decreto 813/2007, de 22 de junio, que recoge una cualificación de la Familia Profesional Fabricación Mecánica.
- Real Decreto 815/2007, de 22 de junio, que recoge dos cualificaciones de la Familia Profesional Transporte y Mantenimiento de Vehículos.
- Real Decreto 814/2007, de 22 de junio, que recoge dos cualificaciones de la Familia profesional Seguridad y Medio Ambiente.
- Real Decreto 872/2007, de 29 de junio, que recoge cuatro cualificaciones de la Familia Profesional Edificación y Obra Civil, y actualiza dos cualificaciones establecidas por el Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero.
- Real Decreto 873/2007, de 29 de junio, que recoge cuatro cualificaciones de la Familia Profesional Industrias Extractivas.
- Agosto de 2007
 - Real Decreto 1114/2007, de 24 de agosto, que recoge cuatro cualificaciones de la Familia Profesional Energía y Agua.
 - Real Decreto 1115/2007, de 24 de agosto, que recoge seis cualificaciones de la Familia Profesional Electricidad y Electrónica.
 - Real Decreto 1135/2007, de 31 de agosto, que recoge seis cualificaciones de la Familia Profesional Artes Gráficas.
 - Real Decreto 1136/2007, de 31 de agosto, que recoge tres cualificaciones de la Familia profesional Madera, Mueble y Corcho.
- Septiembre de 2007
 - Real Decreto 1200/2007, de 14 de septiembre, que recoge tres cualificaciones de la Familia profesional Imagen y Sonido.

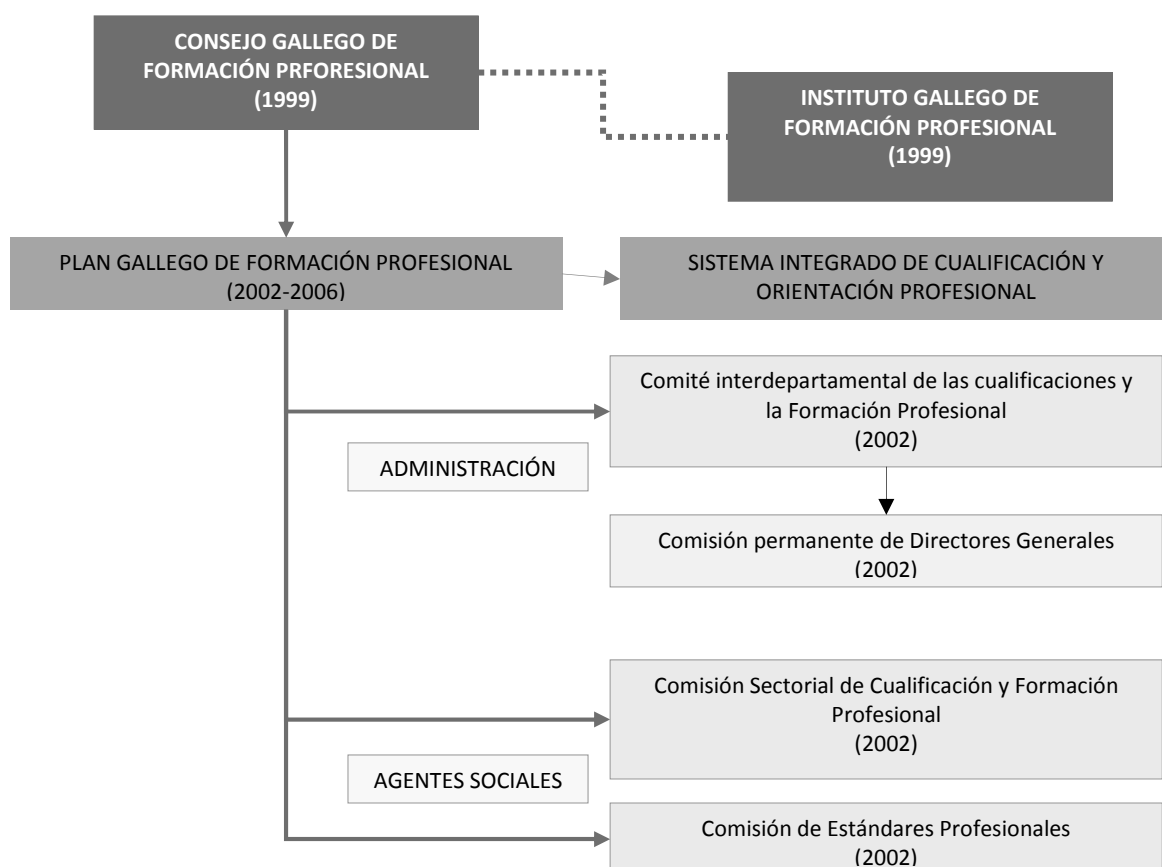
- Real Decreto 1201/2007, de 14 de septiembre, que establece ocho cualificaciones profesionales en la Familia profesional Informática y Comunicaciones.
- Real Decreto 1199/2007, de 14 de septiembre, que establece diez cualificaciones de la Familia profesional Textil, Confección y Piel.
- Octubre de 2007
 - Real Decreto 1368/2007, de 19 de octubre, que recoge seis cualificaciones correspondientes a la Familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad.
 - Real Decreto 1521/2007, de 16 de octubre, que recoge cuatro cualificaciones de la Familia profesional Actividades Físicas y Deportivas.
- Enero de 2008
 - Real Decreto 1698/2007, de 14 de diciembre, que recoge tres cualificaciones de la Familia profesional Energía y Agua.
 - Real Decreto 1699/2007, de 14 de diciembre, que recoge ocho cualificaciones de la Familia profesional Fabricación Mecánica.
 - Real Decreto 1700/2007, de 14 de diciembre, que recoge trece cualificaciones de la Familia profesional Hostelería y Turismo.
 - Real Decreto 1701/2007, de 14 de diciembre, que recoge seis cualificaciones de la Familia profesional Informática y Comunicaciones.

I.3. ORGANISMOS DE ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE GALICIA

Tanto las características estatales como las de la Comunidad Autónoma de Galicia, propiciaron la creación de organismos que permiten proporcionar los ajustes necesarios entre el mundo laboral y la formación necesaria para acceder y permanecer en él.

Los organismos estatales los hemos descrito en los apartados precedentes y en estas páginas vamos a profundizar en lo que han sido y son las estructuras y documentos en Galicia. En el esquema 22 mostramos a modo de presentación la mencionada organización y sus conexiones. A continuación nos detendremos en la descripción detallada de cada uno de ellos.

Esquema 22: Organismos y documentos de la Formación Profesional en Galicia



Elaboración propia

I.3.1. Instituto Gallego de las Cualificaciones Profesionales

Este Instituto (en adelante IGCP) se crea en 1999⁹⁰ como instrumento específico de carácter técnico para garantizar la implantación efectiva del Sistema Nacional de Cualificaciones en Galicia, se adscribe a la Consellería de Familia e Promoción do Emprego, Muller e Xuventude y tiene categoría de Subdirección General.

En los siguientes apartados mostraremos cuáles son sus funciones y estructura.

I.3.1.1. Funciones

Las funciones del IGFP, según el artículo 2.1. del Decreto 93/1999 son las siguientes:

- *Facilitar la interrelación funcional de las actividades formativas de los subsistemas con las titulaciones y con las certificaciones.*
- *Velar por el establecimiento y gestión en Galicia del Sistema Nacional de las Cualificaciones.*
- *Establecer una metodología capaz de identificar las competencias profesionales, especialmente las específicas del tejido productivo de Galicia, desarrollándolas, si es el caso, con carácter experimental.*
- *Impulsar el estudio e implantación de las nuevas profesiones y de los nuevos yacimientos de empleo, con su oportuna oferta formativa.*
- *Implantar en el ámbito autonómico el sistema de acreditación y reconocimiento profesional previsto en el II Programa Nacional de Formación Profesional.*
- *Establecer los criterios que hay que observar en la evaluación de la competencia y en el procedimiento de concesión de acreditaciones.*
- *Realización o encargo de informes y estudios que sean necesarios de acuerdo con las líneas y prioridades establecidas por el Consejo Gallego de Formación Profesional, dentro de las dotaciones presupuestarias que estén previstas.*

⁹⁰ Decreto 93/1999, de 8 de abril, por el que se crea y se regula el Instituto Gallego de las Cualificaciones (DOG 19 de abril de 1999).

- *Analizar y proponer la modificación de acreditaciones profesionales, titulaciones y certificaciones y sus procedentes validaciones o correspondencias.*

I.3.1.2. Estructura

Al frente del Instituto está un director que coordina y da impulso a los trabajos y actividades de éste, con rango de subdirector general.

Además, para la realización de las tareas encomendadas y para el cumplimiento de las funciones antes enumeradas, se contará con personal y medios técnicos.

Es de destacar, que hay un Observatorio con una base de datos para promover la cooperación con los demás observatorios territoriales y los diferentes sectores productivos. Esta base de datos pretende conducir a⁹¹:

1. *Establecer los procedimientos necesarios que aseguren la cooperación y el flujo recíproco de información entre los diferentes observatorios profesionales.*
2. *Proporcionar información sobre la evolución de la demanda y de la oferta de las profesiones, ocupaciones y perfiles en el mercado de trabajo, teniendo en cuenta, entre otros los sistemas de clasificación profesional surgidos de la negociación colectiva.*

I.3.2. Consejo Gallego de Formación Profesional

En 1999⁹² se crea el Consejo Gallego de Formación Profesional (en adelante CGFP), como órgano consultivo y de participación de los agentes sociales y económicos de ámbito gallego, con el objetivo de consensuar la planificación de las enseñanzas profesionales y de asesoramiento al Consejo de la Xunta de Galicia en materia de formación profesional. Al igual que ocurría con el Consejo General de Formación

⁹¹ Artículo 1.2 del Decreto 93/1999, de 8 de abril, por el que se crea y se regula el Instituto Gallego de las Cualificaciones (DOG 19 de abril de 1999).

⁹² Decreto 110/1999, del 8 de abril, por el que se regula el Consejo Gallego de Formación Profesional (DOG 5 de mayo de 1999).

Profesional sus funciones están unidas a un programa, en este caso al Plan Gallego de Formación Profesional, del que hablaremos en el apartado I.3.2.3.

En el decreto de creación de este organismo se estipularon sus competencias, sin embargo en el 2003, tras la publicación del mencionado Plan, se variaron las funciones, y se crea una Unidad Técnica⁹³, incluso se establecieron varias estructuras de participación⁹⁴ que en páginas posteriores describiremos.

I.3.2.1. Competencias

Como se ha comentado en párrafos anteriores, en 2003 se publica un nuevo decreto⁹⁵ que modifica las competencias estipuladas por el Decreto 110/1999 que había creado y regulado el CGFP, según la nueva redacción se pretende que las competencias permitan un tratamiento estratégico e integrado de todas las modalidades de formación profesional y la asunción de tareas derivadas de la elaboración y aplicación de los planes gallegos de formación profesional, como aparece reflejado en el esquema 23 que presentamos en la página siguiente.

⁹³ Artículo 2 del Decreto 214/2003, del 20 de marzo, por el que se modifica el Decreto 110/1999, del 8 de abril, por el que se crea y regula el Consejo Gallego de Formación Profesional (DOG 14 de abril de 2003).

⁹⁴ Comité Interdepartamental de las Cualificaciones y de la Formación Profesional; Comisión Permanente de Directores Generales; Comisiones sectoriales de Cualificación y Formación Profesional y Comisiones de Estándares Profesionales.

⁹⁵ Decreto 214/2003, del 20 de marzo, por el que se modifica el Decreto 110/1999, del 8 de abril, por el que se crea y regula el Consejo Gallego de Formación Profesional (DOG 14 de abril de 2003).

Esquema 23: Competencias del CGFP

Elaborar, por medio de la **unidad técnica**, los sucesivos planes gallegos de formación profesional.

Emitir propuestas y recomendaciones a los distintos organismos con competencias dentro de la Comunidad Autónoma en materia de Formación Profesional.

Proponer acciones para la mejora de las actuaciones de la red de información y orientación profesional.

Evaluar y hacer el seguimiento de las acciones que se desarrollen dentro de la Comunidad Autónoma en materia de formación profesional en los diferentes subsistemas; además de la gestión integrada, calidad y evaluación de la formación profesional.

Promover la determinación de las cualificaciones profesionales nacionales más estrechamente vinculadas a la estructura productiva de Galicia.

Elaborar cada año una memoria que incluya la del Instituto Gallego de las Cualificaciones.

Solicitar, con carácter anual, una memoria de las actividades llevadas a cabo por todas las consellerías y organismos gestores en materia de formación profesional

Realizar informe:

- de las programaciones de acciones de formación profesional efectuadas por la Xunta de Galicia, y proponer las modificaciones que se consideren necesarias de cara a futuras programaciones
- de oferta de formación profesional, intentado la adecuación de ésta a las necesidades del mundo productivo, a las mayores posibilidades de inserción laboral y a los recursos disponibles

Emitir informe:

- de los proyectos de planes de estudios de los títulos correspondientes a los diversos grados de las familias profesionales de la formación profesional específica, y a las certificaciones de profesionalidad en materia de formación profesional ocupacional y continua, así como los relativos a la formación adquirida a través de la experiencia laboral
- sobre la oferta formativa de formación continua
- sobre los proyectos de las disposiciones normativas relacionadas con la formación profesional
- sobre los planes y acciones de reconocimiento y evaluación de la competencia de la población activa y colaborar en la implantación del dispositivo de reconocimiento y evaluación
- sobre las propuestas de cualificaciones profesionales nacionales que formarán parte del sistema de cualificación de Galicia y de los programas de formación asociada al Sistema de Cualificación

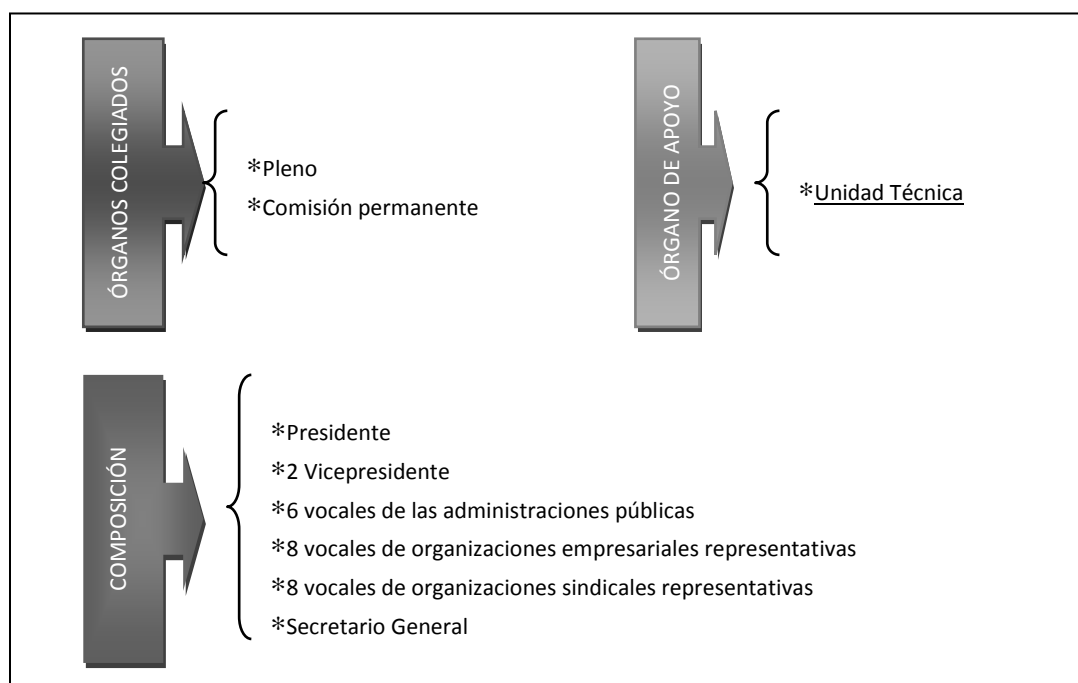
Fuente: Decreto 214/2003

I.3.2.2. Composición

Desde la creación del CGFP, este organismo mantuvo los mismos miembros en cuanto a órganos unipersonales, pero a través de normativas posteriores se creó la Unidad Técnica, como órgano de apoyo y se publicó el reglamento interno⁹⁶ en 2003.

Los órganos unipersonales, antes mencionados (como puede observarse en el esquema 24) son Presidente, Vicepresidente, vocales de las administraciones públicas, de organizaciones empresariales y sindicales representativas y el Secretario General, que se articulan y trabajan conjuntamente a través del Pleno y la Comisión Permanente.

Esquema 24: Composición del CGFP



Elaboración propia basada en la Orden del 14 de mayo de 2003

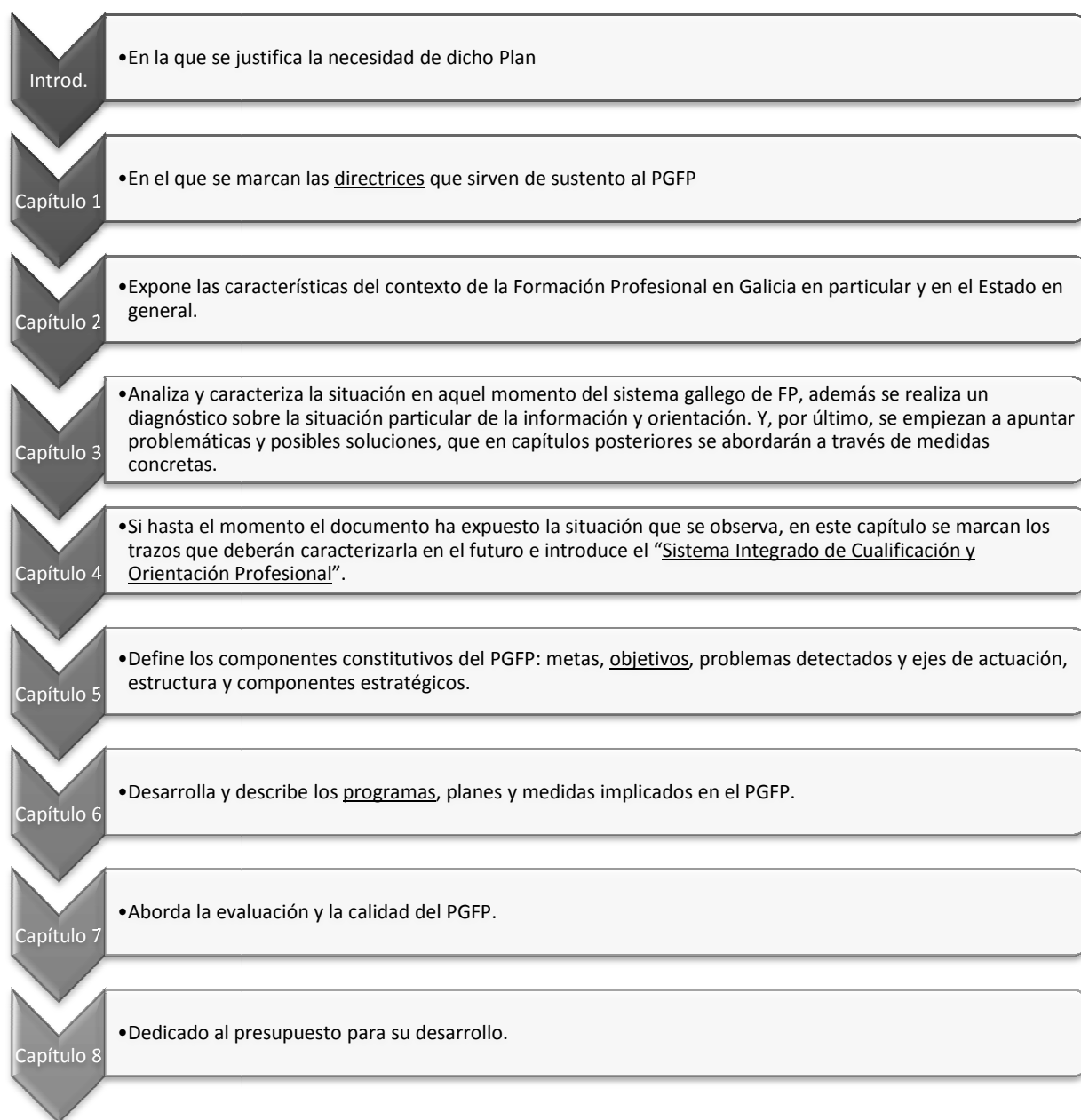
⁹⁶ Orden del 14 de mayo de 2003 por la que se aprueba el reglamento interno del Consejo Gallego de Formación Profesional (DOG 11 de junio de 2003).

I.3.2.3. Plan Gallego de Formación Profesional

El Plan Gallego (en adelante PGFP) fue aprobado en el Consejo de la Xunta de Galicia, el 27 de junio de 2001, con una vigencia de 4 años, del 2002 al 2006.

El documento fue estructurado en 8 capítulos, que describimos en el esquema 25 y en alguna de los cuales nos detendremos más adelante.

Esquema 25: Estructura del Plan Gallego de Formación Profesional



Elaboración propia basada en el PGFP (2001)

I.3.2.3.1. Directrices

Las directrices, que a continuación se presentan, muestran cuales han de ser las “coordenadas” que guíen la lectura y puesta en práctica del PGFP:

1. *Se concibe con una perspectiva global e integrada de las cualificaciones, la formación y la orientación profesional.*
2. *Debe ser el instrumento básico de planificación prospectiva para conseguir identificar y compensar las necesidades y demandas de cualificación del sistema productivo y del mercado laboral.*
3. *Se basa en el principio de cooperación entre la Administración y los agentes sociales.*
4. *Debe sustentarse en un principio de calidad.*
5. *Se inspira en el II Programa Nacional de Formación Profesional.*
6. *Debe ser el “instrumento clave” para la mejora de las cualificaciones y la formación profesional.*

Desde el PGFP se pretende un sistema integrador, de tal modo que sirva como modelo de referencia sobre cualificación, formación y orientación a compartir por los tres subsistemas, en 2001, coexistentes.

I.3.2.3.2. Sistema integrado de cualificación, formación y orientación

Desde el PGFP se adopta un sistema integrado de cualificación, formación y orientación como modelo de referencia a compartir por los tres subsistemas de FP. Este modelo está, asimismo, formado por tres sistemas, que han de tratarse con una concepción sistémica, lo que implica una visión global en su planteamiento:

Tabla 4: Finalidades con relación a los tres sistemas de FP

| SISTEMAS | FINALIDADES |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sistema de Cualificaciones ▪ Sistema de Formación Profesional ▪ Sistema de Orientación Profesional | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover la mejora de la competitividad ▪ Contribuir a la mejora del empleo y del desarrollo de las capacidades generales y profesionales ▪ Asegurar oportunidades de formación adecuadas y suficientes ▪ Aprovechar los esfuerzos en formación y cualificación de las personas y empresas ▪ Conseguir todo ello con altas cotas de calidad, homologables en el contexto europeo |

Fuente: Plan Gallego de Formación Profesional (2001)

Estos tres subsistemas (tabla 4) aunque están claramente diferenciados, tienen unas finalidades comunes que permiten, como se ha mencionado anteriormente, generar y aprovechar mejor recursos y competencias.

I.3.2.3.3. Objetivos generales del PGFP

Una vez que en el documento del PGFP se ha caracterizado el contexto, el punto de partida y el de llegada, es cuando se definen, para el mismo, los objetivos que presentamos:

- * *Asegurar mayores oportunidades y opciones de formación y cualificación profesional a todas las personas*
- * *Contribuir al desarrollo de las capacidades, al progreso en la cualificación y a la promoción social, tanto de jóvenes como de adultos*
- * *Motivar a las personas a progresar en su cualificación, a fin de anticiparse a las necesidades de cualificación derivadas de los cambios en los modos de producción y organización de las empresas*
- * *Proporcionar a todo el alumnado, tanto en la ESO como en el Bachillerato, una Formación Profesional de base a fin de facilitar su acceso a la Formación Profesional Específica o a una cualificación profesional.*
- * *Promover el reconocimiento de los aprendizajes no formales facilitando de esta manera la construcción de carreras profesionales.*
- * *Incremental la competitividad de las empresas de Galicia, mediante la cobertura de las necesidades de cualificación y formación profesional.*
- * *Contribuir a la mejora del empleo, mediante la mejora de las cualificaciones de la población activa y el incremento de la transparencia del mercado de trabajo.*
- * *Conseguir una Formación Profesional con niveles de calidad homologables a los europeos.*
- * *Aumentar la eficacia de los esfuerzos formativos de las personas y empresa, mediante la información y el apoyo de orientación necesarios.*
- * *Promover la cooperación de los agentes sociales en la cualificación, formación y orientación profesional de jóvenes y adultos, así como el incremento de las inversiones empresariales en formación.*

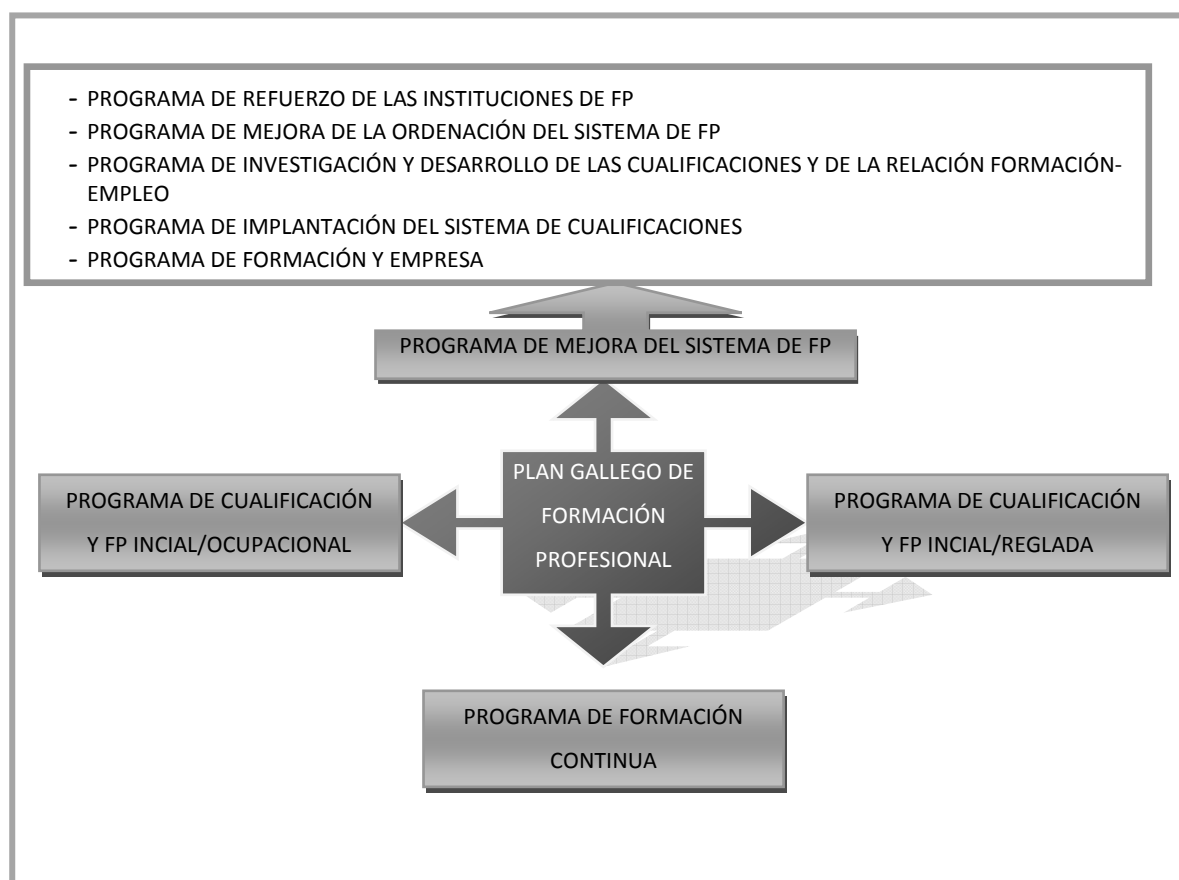
- * *Potenciar una dirección más coordinada y eficaz de la política de cualificaciones, formación y orientación profesional, vinculando esta política a la competitividad de la economía y a las necesidades de personas y empresas.*
- * *Conseguir un sistema integrado de cualificación, formación y orientación profesional que permita un tratamiento global, coordinado y óptimo de los problemas de cualificación de jóvenes y adultos, de las organizaciones y de las empresas.*

I.3.2.3.4. Programas del PGFP

El Plan Gallego de FP está organizado para su desarrollo a través de diferentes Programas, que a su vez se articulan en planes y estos en medidas.

A continuación, en el esquema 26, se presentan los Programas de los que consta:

Esquema 26: Programas en que se estructura el PGFP



Elaboración propia

Como podemos ver en el esquema, el PGFP se organiza a través de cuatro grandes programas, tres de los cuales hacen referencia a los tres subsistemas de formación profesional, y un cuarto programa que implica a los demás ya que se refiere a las mejoras del propio sistema de Formación Profesional.

Este programa de mejoras está articulado en seis programas monográficos, que plantean áreas de trabajo concretas, tales como Instituciones de Formación Profesional, Formación y Empresa o Información y Orientación.

1.3.2.3.4.1. Comité Interdepartamental de las Cualificaciones y la Formación Profesional y Comisión Permanente de los Directores Generales

El Plan Gallego de Formación Profesional estableció a través del *Programa de refuerzo de las instituciones de formación profesional* la necesidad de proporcionar al sistema de formación profesional de Galicia, organismos e instrumentos de planificación estratégica e integrada. Para esto, el programa favorece la creación de órganos de coordinación y promoción de la cualificación y de la formación profesional que incrementen la corresponsabilización de los departamentos competentes de la Administración autonómica, en base a lo cual en 2002 se crea⁹⁷ el Comité Interdepartamental y la Comisión Permanente de Directores Generales, cuya composición y funciones se explicitan en la tabla 5:

⁹⁷ Decreto 262/2002, de 31 de julio, por el que se crea el Comité Interdepartamental de las Cualificaciones y la Formación Profesional y la Comisión Permanente de Directores Generales (DOG 22 de agosto de 2002).

Tabla 5: Composición y funciones del Comité interdepartamental y de la Comisión permanente

| COMITÉ INTERDEPARTAMENTAL DE LAS CUALIFICACIONES Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL | |
|---|---|
| COMPOSICIÓN | FUNCIONES |
| <ul style="list-style-type: none"> - Presidente - Dos vicepresidentes - Vocales (representantes de las Consellerías integrantes del Consejo Gallego de FP) - Secretario | <ul style="list-style-type: none"> - Coordinar en Galicia el desarrollo del SICFOP - Promover y coordinar las acciones de cualificación y FP - Aprobar los sucesivos planes gallegos de FP - Estudiar los proyectos de normativa de carácter sectorial relacionados con FP |
| COMISIÓN PERMANENTE DE DIRECTORES GENERALES | |
| COMPOSICIÓN | FUNCIONES |
| <ul style="list-style-type: none"> - Presidente - Vocales - Secretario | <ul style="list-style-type: none"> - Proponer medidas para la coordinación de los subsistemas de FP y el desarrollo del PGFP - Coordinar y seguir el desarrollo del PGFP - Impulsar y supervisar los documentos base de trabajo de reforma o redacción de los sucesivos planes gallegos de FP - Conocer y analizar todas las previsiones normativas de la Xunta de Galicia en materia de FP y en relación con los sectores productivos. |

Fuente: Decreto 262/2002

Estas estructuras tenían como fin la coordinación y seguimiento de las acciones referidas a cualificación y formación.

1.3.2.3.4.2. Comisiones sectoriales de Cualificaciones y Formación Profesional y Comisión de Estándares Profesionales

Al igual que sucedía con los órganos que acabamos de describir, las comisiones que ahora nos ocupan surgen a través de un programa del Plan Gallego de Formación Profesional, en concreto el *Programa de incremento de la participación de los agentes sociales en el sistema de formación profesional*, establece medidas, como sucedía en el caso anterior de corresponsabilización en la determinación de los estándares de competencia que deben formar parte de las cualificaciones profesionales, en la formación en centros de trabajo, en la adecuación de la oferta a las demandas territoriales, o el fomento de la cualificación y la formación profesional en los sectores productivos de Galicia. Este incremento de la participación de los agentes sociales en el sistema de formación profesional debería asegurar la identificación y formulación de las necesidades de cualificación, la canalización de las demandas y el fomento y la promoción de la cualificación y la formación profesional en los ámbitos sectoriales y

territoriales. Por lo cual en 2002 se crean⁹⁸ las comisiones sectoriales de Cualificación y Formación Profesional y las comisiones de Estándares Profesionales.

En la tabla 6 reflejamos la composición y las funciones de las comisiones antes mencionadas.

Tabla 6: Composición y funciones de las Comisiones sectoriales y de Estándares

| COMISIONES SECTORIALES DE CUALIFICACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL | |
|--|---|
| COMPOSICIÓN | FUNCIONES |
| <ul style="list-style-type: none"> - Presidente - Vocales de la Administración, de las organizaciones empresariales y de las organizaciones sindicales - Secretario | <ul style="list-style-type: none"> - Canalizar de cara a la Admón. Autonómica las demandas de formación profesional existentes en el sector - Fomentar el incremento de la cualificación profesional y la formación profesional de los trabajadores - Analizar y hacer propuesta sobre la adecuación a los sectores productivos de Galicia, de los contenidos formativos de la formación profesional - Trasladar al IGCP las necesidades en la elaboración y actualización de las cualificaciones profesionales del sector. - Analizar la oferta formativa y hacer propuestas que se consideren más adecuadas - Elaborar informes y dictámenes - Participar en la elaboración de la planificación de la formación continua en su ámbito de competencia |
| COMISIONES DE ESTÁNDARES PROFESIONALES | |
| COMPOSICIÓN | FUNCIONES |
| <ul style="list-style-type: none"> - Composición bipartita, los expertos serán propuestos por la comisión sectorial correspondiente, | <ul style="list-style-type: none"> - Apoyar la determinación de las cualificaciones y la elaboración y la actualización de las existentes - Contribuir a identificar las necesidades de formación y cualificación de los trabajadores del sector - Proponer modificaciones de programas formativos - Emitir informes o resolver dudas de carácter técnico referente a las competencias del sector |

Fuente: Decreto 263/2002

Estas comisiones se pretendían que sirviesen como canalizadores de la información y con capacidad de análisis de la realidad de los sectores productivos en Galicia.

⁹⁸ Decreto 263/2002, de 31 de julio, por el que se crean las comisiones sectoriales de Cualificación y Formación Profesional y las comisiones de Estándares Profesionales (DOG 23 de agosto de 2002).

Capítulo II: La formación profesional específica

La formación profesional constituye un nivel propio dentro del sistema educativo posterior a la educación obligatoria que se denomina en función de la característica a destacar formal, específica, inicial o reglada. Tiene por finalidad la capacitación para el desempeño de una profesión, y conduce a una titulación con validez académica y profesional.

Para realizar un análisis actual de la formación profesional, se hace necesario establecer un breve recorrido diacrónico de lo que fue la formación profesional en España, aunque podemos decir que no hay un antecedente claro de sus orígenes. Autores como Gómez (1992), González, Ferreres y Jiménez (1988), Rojizo (1992), Cabrera (1997) o Echeverría (1993) nos muestran la evolución histórica de las enseñanzas profesionales.

A pesar del interés que en la actualidad parece haber por estos estudios no debemos olvidar que esto no siempre fue así. Como señala Jiménez (1997) hasta no hace mucho tiempo, el trabajador era considerado simplemente una fuerza para realizar el trabajo. La aparición de las máquinas supuso una liberación del esfuerzo físico, pero su actuación se limita a tareas repetitivas para las que se requiere escasa formación. Por lo tanto “no extraña que la formación del trabajador fuese desatendida y había permanecido durante mucho tiempo en un segundo plano o considerada como una formación de segundo nivel” (Jiménez, 1997: 32).

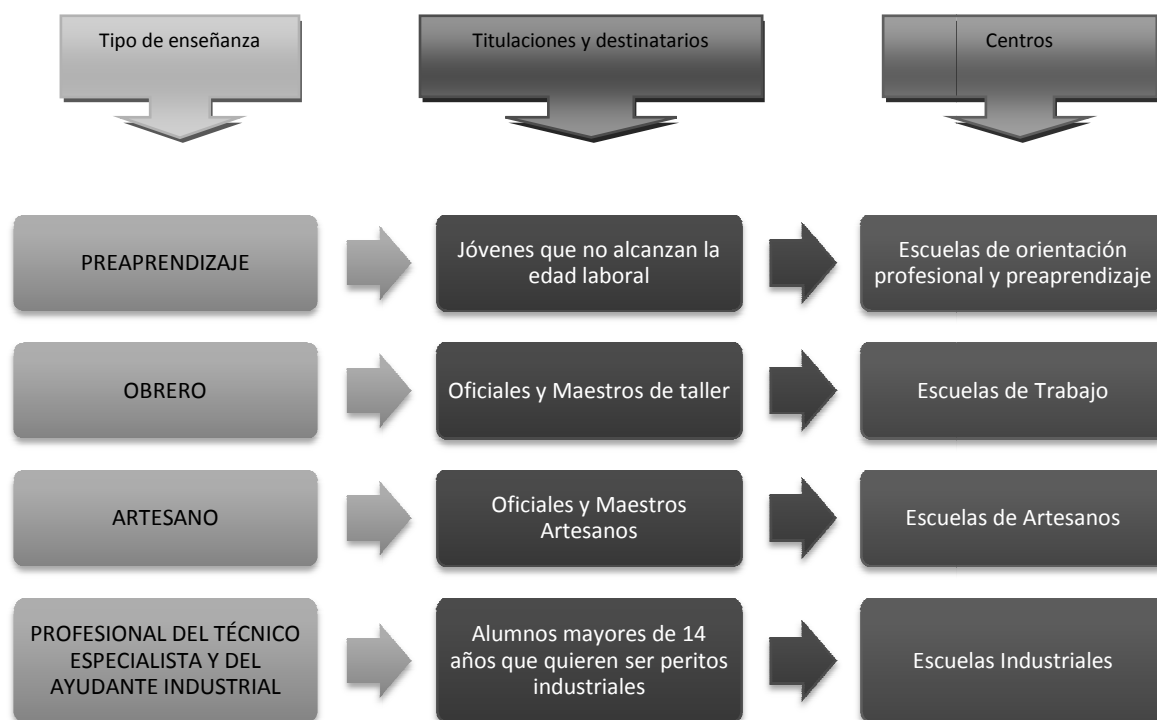
La máxima de que un oficio como mejor se aprende es trabajando, fue una constante en la formación para el empleo en España. Se puede afirmar que hasta la promulgación de los estatutos de enseñanza industrial⁹⁹ y de formación profesional¹⁰⁰ de 1924 y de 1928, respectivamente, no existen verdaderos esfuerzos para crear en España un sistema de formación profesional que vaya más allá del aprendizaje en el puesto de trabajo (Jiménez, 1997; Echeverría, 1993; Acero, 1992). En estas dos disposiciones del Ministerio de Trabajo y Previsión, se sientan las bases de la diferenciación entre enseñanzas generales y enseñanzas profesionales y se establece una tipología de

⁹⁹ Estatuto de Enseñanza Industrial promulgado por el Ministerio de Trabajo, Comercio e Industria en 1924.

¹⁰⁰ Estatuto de Formación Profesional promulgado por el Ministerio de Trabajo y Previsión en 1928.

centros que mantenían una estrecha relación con el sistema productivo. Estos centros pasarán a depender en 1931 del Ministerio de Instrucción Pública y se creará la Dirección General de Enseñanza Profesional y Técnica. Si tenemos en cuenta el tipo de enseñanzas y de centros que se establecen en el estatuto de 1928 obtenemos la siguiente situación, que mostramos en el esquema 27:

Esquema 27: Enseñanzas y centros del Estatuto de formación profesional de 1928



Fuente: Sarceda (2002) a partir de Echeverría (1993)

Unos años más tarde, y mediante la Ley de bases de la enseñanza media y profesional¹⁰¹ de 1949, se crea un bachillerato laboral al que se accede tras superar un examen a los 10 años de edad que lleva inicialmente al bachillerato laboral elemental, de cinco años de duración, y más tarde al bachillerato laboral superior, de dos años más. En esta ley se había equipado el bachillerato laboral elemental a los primeros cursos de bachillerato universitario en las disciplinas básicas, aunque se complementa con la

¹⁰¹ Ley de Bases de la Enseñanza Media y Profesional de 19 de junio de 1949.

especialización inicial en ocupaciones propias de la agricultura o industria. Esta nueva organización de la formación profesional tendrá poco éxito, con una situación “marginal, con un ridículo número de alumnos, dentro de lo marginal que fue la enseñanza en España en esta época” (Cabrera, 1997: 185).

Seis años después, y a través de la Ley de 1955 sobre la formación profesional industrial, se lleva a cabo una reorganización en que se establecen cuatro etapas para las enseñanzas profesionales (Echeverría, 1993: 161): pre-aprendizaje o iniciación profesional (dos años); aprendizaje de oficialía (tres años); maestría (dos años); y perfeccionamiento (un año). Sus contribuciones más importantes se sitúan en el plano económico, puesto que supuso un incremento notable en relación con los recursos destinados a la formación profesional.

No llegará a aplicarse en su totalidad, ya que por Decreto de 21 de marzo de 1958 se modifica la Ley, instituyéndose un plan estructurado en dos etapas, con los rasgos más significativos que presentamos a continuación:

Tabla 7: Características de la Formación Profesional Industrial según Decreto del 21 de marzo de 1958

| ETAPA | DURACIÓN | EDAD INICIO | TÍTULO |
|---------------------------------|----------|-------------|----------------------|
| GRADO DE APRENDIZAJE INDUSTRIAL | 3 AÑOS | 14 AÑOS | OFICIALÍA INDUSTRIAL |
| GRADO DE MAESTRÍA | 2 AÑOS | 17 AÑOS | MAESTRÍA INDUSTRIAL |

Fuente: Sarceda (en prensa) a partir del Decreto de 21 de marzo de 1958

La primera etapa sería de aprendizaje con una duración de tres años y se podía acceder a ella a partir de los catorce años con el certificado de estudios primarios. La oferta de estudios se centraba en quince ramas y su realización conducía al título de oficial industrial. Con esta certificación había la posibilidad de acceder a la segunda etapa de maestría de dos años de duración y que, una vez superada, otorgaba el título de maestro industrial. Parece haber consenso en que esta ley supone un gran impulso para el desarrollo de la Formación Profesional en España, puesto que abre posibilidades

de formación a muchos sectores de la población que carecían de los más mínimos recursos formativos, aunque su influencia se deja notar más en las regiones más industrializadas (Cabrera, 1997).

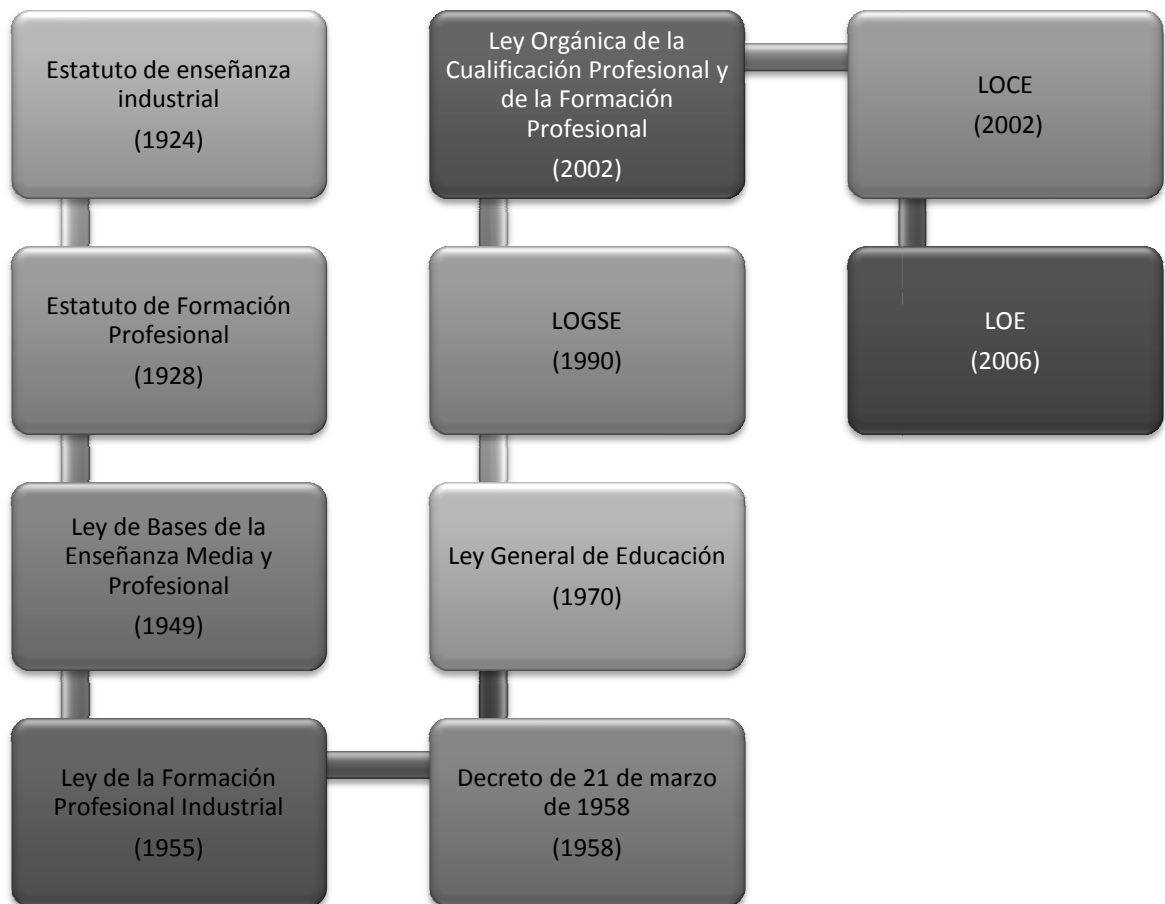
Posteriormente, tenemos que hacer referencia a la Ley general de educación de 1970 que constituye el antecedente más próximo. Para Morales y Bermejo (1995) esta ley surge del intento de superar el carácter minoritario y marginal que caracterizaba el sistema de formación profesional y que pretendía combinar un tronco de educación común, con salidas profesionales variables en duración y contenidos, según las exigencias concretas y peculiares de cada rama profesional. Es importante destacar, tal y como señalan diversos autores (Jato, 1998; Echeverría, 1993), que esta formación profesional no constituye un nivel educativo, sino que se define como una salida de estos: la Formación Profesional de primer grado para la Enseñanza General Básica (EGB), la Formación Profesional de segundo grado para el Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) y la Formación Profesional de tercer grado para el primero ciclo de enseñanza universitaria.

Se formulaba como puente entre el sistema educativo y la vida activa, asignándole la finalidad específica de capacitación de los alumnos/as para el ejercicio de la profesión elegida, además de continuar su formación integral. Además deberá guardar en su organización y rendimiento estrecha relación con la estructura y previsiones de empleo. Pese a esto, la formación profesional fue considerada como una modalidad de enseñanza regular al presentar una organización académica similar a la de cualquiera otro nivel.

Durante la década de los ochenta, se produce una situación de crisis de la formación profesional. Los motivos que promoverían esta crisis harían referencia a la tradicional separación entre los sistemas de formación general y los de formación profesional, a la escasa cualificación de la formación profesional y su sistema ajeno a la participación de otros agentes (Sabán, 2000: 86), a los elevados índices de fracaso escolar (con más del 50 % en FP 1), a la lógica casi exclusivamente academicista y de recuperación de déficits educativos (CSCC, 2000: 52), a la inercia social y falta de comprensión, al inadecuado proceso de aplicación, a la deficiente preparación del profesorado, a la financiación insuficiente, a los fuertes cambios políticos y socioeconómicos (Echeverría, 1993: 172), etc.

Esto va a promover que tras unos años de aplicación, la LGE de 1970 dé paso a la ordenación que conoceremos en la LOGSE en el año 1990.

Esquema 28: Legislación básica sobre Formación Profesional (1924-2006)



Elaboración propia

II.1. DE LA LGE (1970) A LA LOGSE (1990)

Como ya señalamos, tradicionalmente la Formación Profesional estuvo postergada a un segundo plano en la realidad educativa. La Ley general de educación de 1970¹⁰² intentó darle un empuje y un prestigio que parecía necesario, sin embargo no lo consiguió, ya que siguió considerándose una segunda vía con bajo reconocimiento. Desde la LGE, que dedica su capítulo III a la Formación Profesional, se consideraba que la finalidad de estos estudios era “la capacitación de los alumnos para el ejercicio de la profesión elegida, además de continuar su formación integral” (artículo 40.1), además establecía que debía guardar “estrecha relación con la estructura y previsiones del empleo”.

La formación profesional en la LGE se estructuró en tres grados¹⁰³:

1. Primer grado, al que podían acceder los alumnos que hubiesen completado los estudios de Educación General Básica (EGB)
2. Segundo grado, al que accedían los alumnos que tuviesen completados los estudios de Bachiller o bien el primer grado
3. Tercer grado, los alumnos que graduados universitarios o segundo grado de Formación Profesional.

Sin embargo, a pesar de los intentos legislativos, la Formación Profesional se establece como una “segunda vía académica” y las críticas al sistema educativo conducen a una urgente y necesaria reforma que se concreta en la Ley orgánica general del sistema educativo¹⁰⁴ (LOGSE) aprobada en 1990. Los cambios constantes que se producen en la estructura social, obligan a un reajuste constante de sus elementos para acomodarse a las necesidades que van surgiendo y, en este contexto, las reformas

¹⁰² Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 6 de agosto de 1970, corrección de errores en BOE 7 de agosto de 1970 y de 10 de mayo de 1974, además de modificación establecida por Ley 30/1976, de 2 de agosto en BOE 3 de agosto de 1976).

¹⁰³ Artículo 40.2. de la LGE.

¹⁰⁴ Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema educativo (BOE 4 de octubre de 1990).

educativas y curriculares son una constante, y dentro de éstas, la formación profesional se conforma en una realidad caracterizada por el cambio.

Además de los motivos generales esgrimidos para justificar la reforma del sistema educativo en su conjunto, en relación con la formación profesional se dan también motivos referidos a la necesidad de dotarla, según Ferrer (1997: 6) del

(...) prestigio que tiene en el resto de Europa, para paliar el fracaso escolar, para equipararla a los niveles de cualificación europeos y para organizar una educación que sirva realmente para trabajar, especializando pero, al mismo tiempo, ampliando el campo de acción en el mundo del trabajo y su fácil adaptación a distintos puestos laborales.

Para Pont (1996: 145) “la reforma de las enseñanzas profesionales se caracteriza pues por dos cuestiones iniciales”. Por un lado, por una génesis curricular enraizada en las demandas detectadas en el mundo laboral y, por otro, por la necesidad de concretar el currículo en función de un territorio y un centro educativo. La primera característica afecta a las administraciones educativas que son las encargadas de definir el conjunto de títulos, la segunda incide directamente en los profesores y centros exigiéndoles competencias no previstas en su perfil profesional inicial”. Desde esta formulación se justifica y se hace necesaria una formación durante el ejercicio de la actividad profesional docente acorde con demandas que se le formulan a este profesorado. Pero pese a esto, no todas las voces son optimistas, ya que se coincide en señalar que “en vista de la lentitud de su implantación, de la insuficiencia presupuestaria, infraestructura de centros deficitaria, malestar e incompreensión en el profesorado, escaso entusiasmo de participación y responsabilización en las empresas etc. nos hace temer que las dificultades van a ser numerosas e importantes” (Jiménez, 1997: 33).

En la LOGSE se dedica el capítulo cuarto a la formación profesional, entendiéndose ésta como “el conjunto de enseñanzas que, dentro del sistema educativo y reguladas en esta ley, capaciten para el desarrollo cualificado de las distintas profesiones”. Se hace también referencia a la relación entre los distintos subsistemas de formación profesional cuando se afirma que “incluirá también aquellas otras acciones que, dirigidas a la formación continua en las empresas y a la inserción y reinserción laboral de los trabajadores, se desarrollen en la formación profesional ocupacional que se regulará por

su normativa específica. Las administraciones públicas garantizarán la coordinación de ambas ofertas de formación profesional” (artículo 30.1).

Su finalidad se orienta a la “preparación de los alumnos/as para la actividad en un campo profesional, proporcionándoles una formación polivalente que les permita adaptarse a las modificaciones laborales que se puedan producir al largo de su vida. Incluirá tanto la formación profesional de base como la formación profesional específica de grado medio y de grado superior” (artículo 30.2). Del mismo modo, la formación profesional específica ha de facilitar la incorporación de los chicos a la vida activa, contribuir a la formación permanente de los ciudadanos y atender a las demandas de cualificación del sistema educativo (artículo 30.5). En cuanto a su estructura, “comprenderá un conjunto de ciclos con una organización modular, de duración variable, constituidos por áreas de conocimiento teórico-prácticas en función de los distintos campos profesionales” (artículo 30.4).

La LOGSE introduce cambios importantes en la formación profesional, no sólo en el ámbito estructural o de contenidos, sino, y en el que es más importante, en la concepción integral de esta, entendiéndola como un sistema configurado por distintos subsistemas de formación profesional (inicial, ocupacional y continua¹⁰⁵).

El modelo de formación del actual sistema educativo comienza en 1987 con la publicación por parte del MEC de una propuesta para debate del Proyecto de reforma de la enseñanza, a lo que seguirá un año más tarde otro documento para el debate del proyecto para la reforma de las enseñanzas técnico-profesionales (MEC, 1988). En 1989, con la publicación del Libro blanco para la reforma del sistema educativo, se van

¹⁰⁵ En el momento de la publicación de la LOGSE, 1990, son subsistemas diferenciados y con regulaciones diferentes:

- Formación Ocupacional: Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción profesional (BOE 4 de mayo de 1993).
- Formación Continua: Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, por la que se regula el subsistema de formación continua (BOE 12 de septiembre de 2003).

Sin embargo, en la actualidad, están regulados conjuntamente con la denominación “Formación profesional para el empleo”, desde el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo (BOE 11 de abril de 2007), y que integra los dos sistemas con el fin de introducir mejoras tanto para trabajadores ocupados como desempleados, adaptando la formación a la nueva realidad económica y social, así como a las necesidades que demanda el mercado laboral, permitiendo mantener actualizadas las competencias de los trabajadores y la capacidad competitiva de las empresas.

concretando una serie de propuestas que tomarán cuerpo con la Ley de ordenación general del sistema educativo (LOGSE).

En los primeros documentos, se insiste en la necesidad de ajustar la formación profesional a una realidad social caracterizada por la mutabilidad, afirmándose que “la creciente necesidad de actualización de las formaciones en una sociedad de cambio acelerado de los sistemas socio-técnicos, en que ya no tiene sentido dividir la vida del individuo en dos períodos, lo de su formación inicial y lo de su vida de trabajo, deber a superar antiguas concepciones de formación profesional reglada como exclusiva dispensadora de formación inicial para los escolares, y de formación profesional ocupacional de reducida oferta, dirigida a ocupaciones concretas” (MEC, 1988: 150). Esto supone una reconceptualización de esquemas tradicionales y la adopción de vías que le permitan a la formación profesional competir con otras enseñanzas de grado medio, especialmente el bachillerato (Ferrández, 2000: 34).

La formación profesional perseguiría tres grandes objetivos: dignificar la Formación Profesional, cualificar mejor los futuros trabajadores, y abrir los centros de Formación Profesional al entorno y a las empresas.

En un sentido amplio, los estudios universitarios se consideran en el Libro blanco como formación profesional, ya que “en nuestros días, la universidad no forma única y exclusivamente a científicos o a investigadores, sino que, mayoritariamente forma a profesionales con un nivel superior de cualificación” (MEC, 1989: 147).

Aunque podemos apreciar que la formación profesional aparece en dos ciclos formativos, en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) se introduce la llamada formación profesional de base que forma parte del tronco común de esa etapa educativa, como una área específica que recoge “no sólo la formación en las tecnologías básicas, sino también el conocimiento del entorno social y productivo” (Morales y Bermejo, 1995: 197), y que es entendida como “un conjunto de capacidades y conocimientos técnicos básicos relacionados con amplios sectores de profesiones, necesarios tanto para poder cursar ciclos formativos de Formación Profesional como para poseer dominios de contenidos presentes en el contexto actual tecnológico en que nos movemos” (Rial, 1997: 47). Esta formación profesional de base se concreta en materias obligatorias como la Tecnología y en materias optativas específicas de formación profesional, como por ejemplo Electricidad u Ofimática, y constituye una

parte fundamental de la formación de la persona, una base para posteriores especializaciones y un camino hacia la polivalencia, entendida esta como la posibilidad de “adaptación de la mano de obra desde un estadio eventual de un segmento económico a otro, teniendo en cuenta la evolución de estos últimos en el tiempo” (Monclús, 2000a: 8).

Un elemento que merece especial atención es la articulación entre bachillerato y formación profesional. Con esto se intenta promover la integración de dos vías educativas tradicionalmente separadas, por un lado la formación académica y, por otro, la formación profesional, dando lugar a un tronco general común como soporte de las salidas profesionales inmediatas (formación profesional de grado superior) o de posteriores estudios universitarios. Además, la formación profesional de base acerca también aspectos esenciales para la preparación universitaria o de los ciclos de formación profesional de grado superior mediante dos tipos de elementos:

- a) Por un lado, elementos básicos y general de formación tecnológico-científica que contribuyen a posibilitar la polivalencia técnica, la futura movilidad profesional y proporcionar una visión integradora de conjunto del saber profesional; y
- b) elementos de formación técnica más específica y las destrezas profesionales sobre las que se pueda construir, posteriormente, en los ciclos formativos de nivel superior, los aprendizajes más especializados (MEC, 1991: 26).

Esta formación profesional de base sirve de puente para la formación profesional específica, que se formula como una formación entre la formación profesional de base y la formación en el puesto de trabajo, por lo que la consolidación y ampliación de la formación de base se muestra como una exigencia inevitable para poder cumplir los retos que se le formulan a la Formación Profesional específica.

Jiménez (1997) considera que la ordenación de la formación profesional soporta una serie de novedades:

1. *Consideración del componente académico de los estudios de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) o de bachillerato, así como de la formación profesional base, como sustrato imprescindible para el acceso a la formación profesional, dependiendo del grado. Con eso lo que se pretende es potenciar el desarrollo personal y aumentar el nivel de educación general, en definitiva, prestigiar estos estudios.*

2. *Destierro de la doble vía que propiciaba el viejo sistema de formación profesional: por un lado los aspectos escolarizadores con materias de cultura general y, por otro, los aspectos profesionalizadores con materias teórico-prácticas y de formación laboral.*
3. *Dotación a los estudios de formación profesional de la especificidad suficiente, ya que en el desarrollo curricular de estos sólo se incluyen áreas profesionalizadoras.*
4. *Incorporación de las exigencias y preparar los estudiantes en las nuevas tecnologías.*
5. *Oferta de un amplio abanico de estudios seductores que conduzcan a la obtención de un título acreditativo para desarrollar una profesión, que se conseguirán en un período de tiempo relativamente corto, entre 1300, preferentemente, y 2000 horas.*
6. *Flexibilización y adecuación de la oferta formativa, en función de las demandas y exigencias del mercado laboral, puesto que la aprobación o supresión de un determinado módulo es muchísimo más fácil que con el anterior sistema.*
7. *Facilitación de la transición al mundo laboral.*
8. *Inclusión en todas las titulaciones de un mínimo de 200 horas lectivas como formación práctica en centros de trabajo.*
9. *Motivación de los alumnos/as de distinto origen para que consigan una titulación profesional.*
10. *Presentación de una posibilidad de formación permanente y de continuación de estudios.*
11. *Descentralización del sistema educativo.*
12. *Adaptación del sistema a las indicaciones establecidas por la Unión Europea.*

A estos rasgos, podríamos añadir la creación de una metodología específica para la identificación de las cualificaciones profesionales y el incremento de la participación de los agentes sociales.

II.1.1. Familias profesionales y ciclos formativos

En consecuencia con lo expuesto hasta aquí, parece lógico pensar que la organización y los contenidos del currículo de la Formación Profesional se ajusten al sistema productivo, en tanto que se constituye como contexto de referencia. Actualmente, los contenidos de formación profesional se agrupan en familias profesionales, que surgen tras diversos estudios sectoriales y vienen a sustituir a las ramas profesionales en que se organizaba la Formación Profesional de la Ley de 1970. De las familias profesionales y de las profesiones que las componen se deriva el catálogo de títulos de la formación profesional, como hemos expuesto anteriormente.

Las familias profesionales se conceptualizan como entornos de trabajo relacionados, de forma que “los que accedan al mundo laboral tengan una mayor posibilidad de diversificación de puestos de trabajo, dentro de la especialización de su profesión, y una mayor y rápida adaptación a distintos puestos de trabajo” (Ferrer, 1997: 73) o como “un conjunto de profesiones agrupadas según criterios de afinidad formativa, que poseen un tronco común de conocimientos y habilidades que, a su vez, constituyen un bloque de formación base” (MEC, 1988: 38; 1992: 19). Este conjunto de profesiones requeriría de espacios, medios didácticos y profesorado análogos.

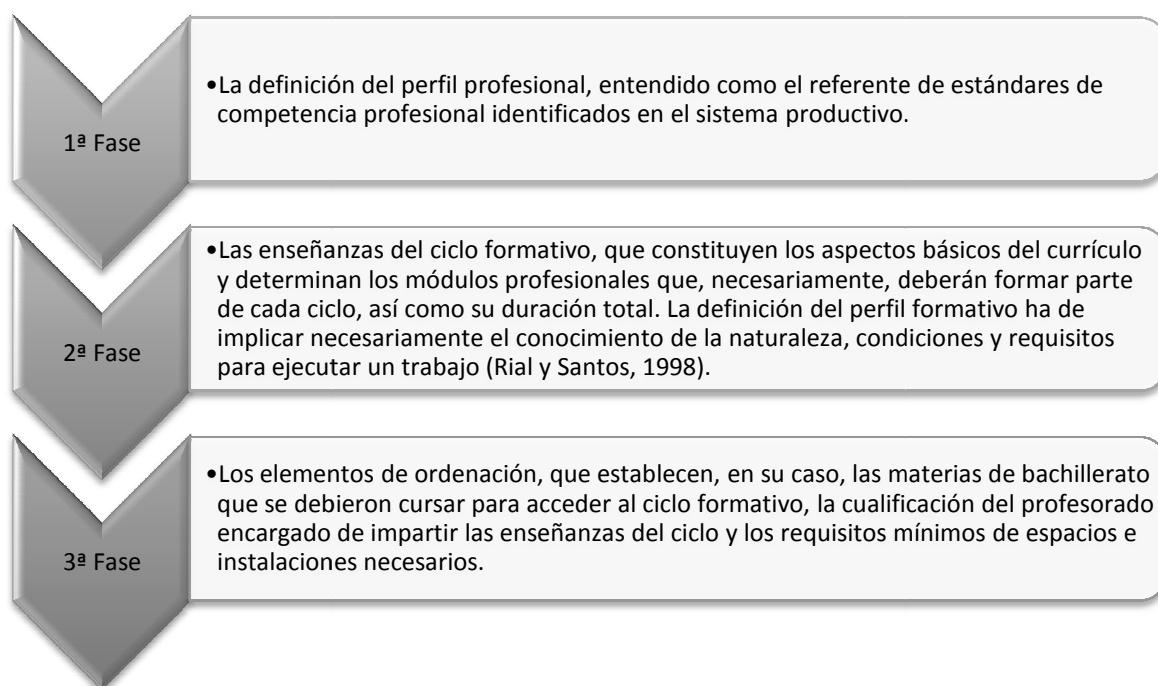
Paralelamente a esto, Tejada y Pont (2001: 40) puntualizan sobre dos aspectos que definen la propia esencia de las familias profesionales:

- 1º. Una familia profesional reúne a un grupo de profesionales, sea cuál sea su nivel, que se caracteriza por las diferencias con otras familias: quiere decir esto, que todos poseen unas capacidades y unas competencias generales que los diferencian de otra familia profesional. Es el caso de la capacidad de apertura a la comunicación, aspecto que no es necesario en la familia de la construcción. Las capacidades generales y competencias generales no son totalmente excluyentes, sino que algunas pueden ser comunes a varias familias profesionales.
- 2º. La familia profesional incluye distintos perfiles profesionales que reclaman capacidades y competencias específicas. Si centramos este tema en la familia de la educación, se encuentran allí distintos perfiles: pedagogos,

psicopedagogos, maestros de primaria, educadores sociales, puericultores, etc.

Inicialmente se establecen 22 familias profesionales que, organizadas en ciclos de grado medio y grado superior, intentan cubrir las posibles opciones de formación para el trabajo que se refleja en los distintos títulos profesionales, concretados a través de un proceso en que se pueden distinguir tres fases como mostramos en el esquema 29:

Esquema 29: Fases en el proceso



Fuente: CSCC (2000: 57)

Recientemente, a través del Real decreto 1538/2006¹⁰⁶, los títulos de formación profesional quedaron agrupados en 26 familias profesionales reflejadas en el esquema 19 (p. 51) que se corresponden con las ya establecidas con anterioridad en el Real decreto 1128/2003¹⁰⁷.

¹⁰⁶ Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. (BOE 3 de enero de 2007).

¹⁰⁷ Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. (BOE 17 de septiembre de 2003).

Para comprender el proceso mediante el que se establecen los distintos módulos que constituirán el contenido curricular de las diferentes familias profesionales, es necesario remontarse al año 1985 cuando se inician los trabajos sobre necesidades sectoriales en cinco sectores industriales. En 1989 se crea un equipo de trabajo con el nombre de Proyecto de renovación de los contenidos de la formación profesional, con los objetivos de desarrollar la metodología para la definición de los catálogos profesionales, la realización de un análisis comparativo con la formación profesional de otros países, y el estudio de los perfiles profesionales y su traslado hacia el sistema educativo. Es decir, su cometido principal era el desarrollo de la metodología para la definición del catálogo de títulos de Formación Profesional que debía alcanzar el consenso con diversos agentes sociales (Ferrer, 1997).

Desde este punto de partida, y desde estudios sectoriales, se llevarán a cabo estudios DELPHI¹⁰⁸ en que se dará una visión sobre las posibilidades de evolución futura que caracterizará los diferentes sectores desde distintas perspectivas, los principales rasgos del empleo y la formación, y el impacto de la plena integración en el mercado europeo. A través del llamado Grupo de Trabajo Profesional (GTP) Tecnológico, formado por empresarios de distintas áreas de los diferentes sectores, se definen los puestos de trabajo que demandan las industrias de cada sector (que se corresponden con los niveles de operario y supervisor, equiparables a los niveles 2 y 3 de cualificación europea). Es decir, se concreta el perfil profesional mediante la definición de la competencia general y las capacidades profesionales que se requieren según el puesto de trabajo.

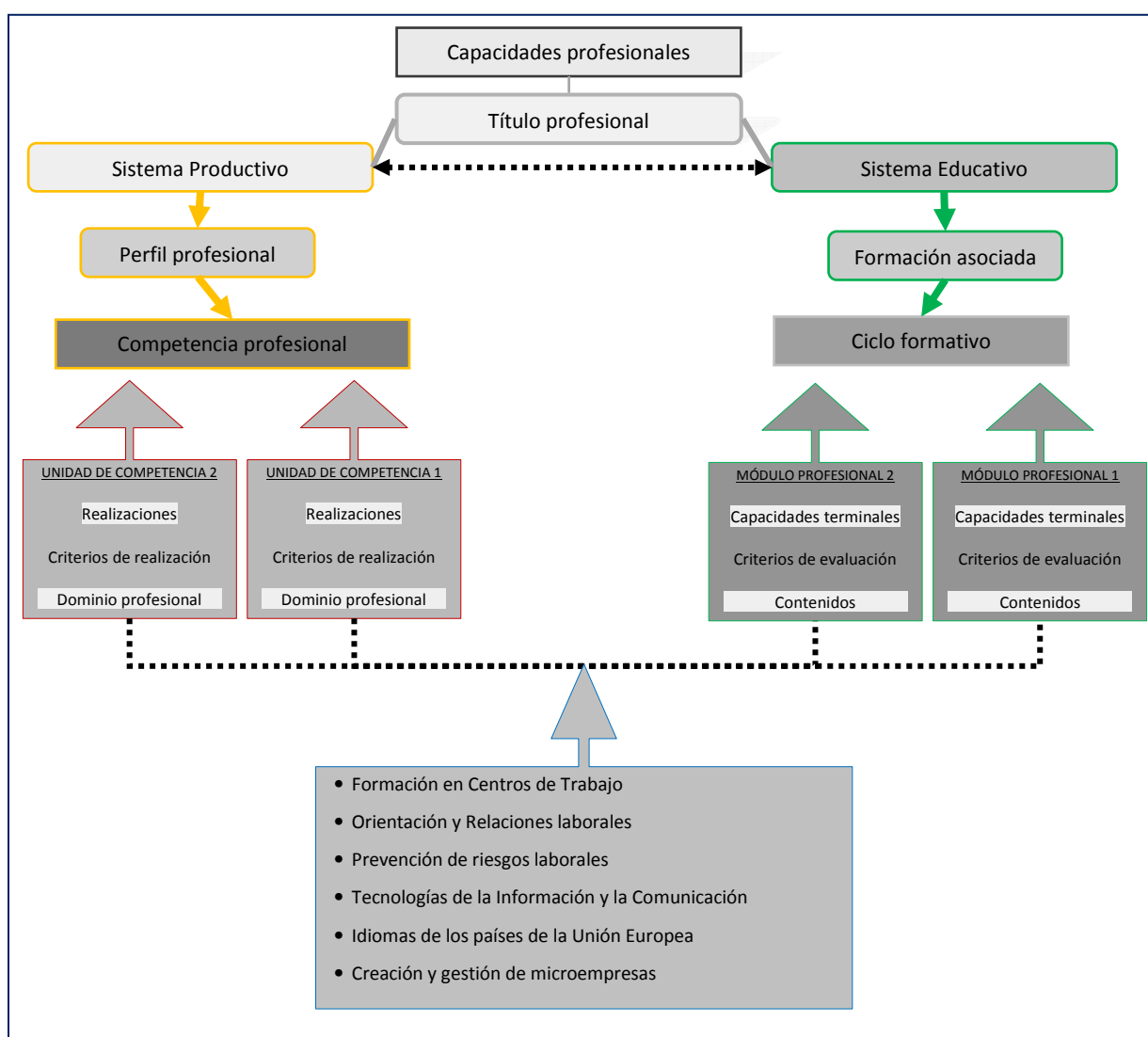
En 1992 se forma un GTP educativo con la finalidad de diseñar una formación que sirva para obtener el perfil profesional definido por los expertos industriales. Para trasladar las capacidades profesionales al sistema educativo se estructuró la

¹⁰⁸ Linston y Turoff (1975) definen la técnica Delphi como un método de estructuración de un proceso de comunicación grupal que es efectivo a la hora de permitir a un grupo de individuos, como un todo, tratar un problema complejo. Una Delphi consiste en la selección de un grupo de expertos a los que se les pregunta su opinión sobre cuestiones referidas a acontecimientos del futuro. Las estimaciones de los expertos se realizan en sucesivas rondas, anónimas, al objeto de tratar de conseguir consenso, pero con la máxima autonomía por parte de los participantes.

competencia general en unidades de competencia, cada una de ellas con valor y significado en el empleo, como partes o áreas específicas (de técnicas o conocimientos) comunes en sí mismas y diferentes con las demás y cuya suma da lugar a la competencia general. Se entenderían, por tanto, como “un conjunto de actividades profesionales que, obtenidas de la división de la competencia general necesaria para poseer un título de formación profesional, tiene valor y significado en el empleo” (Rial, 2000; Echeverría, 1993).

Esto se concretará en el catálogo de títulos de cada familia profesional, cuyo diseño se corresponde con el siguiente esquema 30:

Esquema 30: Diseño de los títulos de formación profesional.



Elaboración propia basada en Sarceda (2002)

Podemos ver como en la configuración de los títulos profesionales se observan dos aspectos complementarios e interrelacionados. Por una parte, estaría el sistema productivo y dentro la competencia profesional formada por las distintas unidades de competencia asociadas a una profesión. Y, dentro de estas habría que considerar dos niveles: las realizaciones, que hacen mención a aquellas tareas que se deben realizar en el trabajo; y los criterios de realización, referidos a cómo se realizan cada una de esas tareas y el nivel exigido en dicha realización. Por otra parte estaría el sistema educativo, que se concreta en los distintos módulos profesionales asociados a las unidades de competencia. Los módulos constarían de capacidades terminales que el alumno/a debe adquirir para alcanzar la cualificación profesional definida en el perfil, los criterios de evaluación que permitirán determinar el grado de consecución de las capacidades, y los contenidos, entendidos como medio para alcanzarlas. A través de este proceso, se establecieron las titulaciones de formación profesional que se situarían inicialmente en las 22 familias profesionales ya referidas.

La formación profesional específica se ordena en ciclos formativos, que no tienen porque corresponderse ni con cursos, ni trimestres, ni semanas, sino con módulos de duración variable. Su carácter es exclusivamente profesionalizador, puesto que se considera que con la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) o el bachillerato se dota al alumnado de la formación base suficiente, entendiéndose como “el conjunto de habilidades, conocimientos y capacidades necesarias para ejercer una gama más o menos amplia de puestos de trabajo afines a un campo profesional” o “la formación necesaria para una profesión (...) y las competencias para ejercerla” (MEC, 1988: 38; 1989: 256).

Es importante destacar el carácter terminal que poseen los ciclos formativos, es decir, de incorporación inmediata al mundo del trabajo, por lo que este ha de estar presente a lo largo de toda la formación. La dinámica de los cambios y su incidencia en el espacio vital y laboral de las personas, junto con el carácter multifacético e indefinido que presentan, exige un tratamiento formativo distinto, y la organización de la Formación Profesional en módulos les permitirá dotarse de una mayor capacidad de respuesta a los continuos cambios tecnológicos y una mejor flexibilidad en cuanto a la organización, en constante mutación, del contexto profesional. Para poder conseguirlo, los ciclos formativos han de partir de ese contexto y de las necesidades del mercado

laboral de manera que tengan reflejo en el sistema educativo y los alumnos/as puedan ser absorbidos laboralmente en el sector correspondiente (Jiménez, 1997).

La implantación de los ciclos formativos fue un proceso progresivo. De acuerdo con lo previsto en el Real decreto 173/1998¹⁰⁹ para la formación profesional específica de grado medio debería estar implantada en el año académico 2000-2001, mientras que la de grado superior tendría que hacerlo en el curso 2002-2003.

Los ciclos formativos tienen una duración comprendida entre uno y dos años, según sean de grado medio o de grado superior y les ofrecen a los alumnos/as dos opciones profesionalizadoras que se corresponden con una determinada titulación y nivel de cualificación. Así, los ciclos de grado medio ofrecen una titulación de técnico y una cualificación de trabajador, mientras que para los de grado superior la titulación sería de técnico superior y la cualificación de técnico intermedio.

Estos niveles de cualificación implican, además de la capacitación específica de cada ocupación, la potenciación de otras cualidades como autonomía, capacidad para tomar decisiones, actitud para el trabajo en equipo, facilidad en las relaciones, etc., que se hacen más patentes en el nivel superior. Desde esta concepción, la formación profesional debe abordar un amplio elenco de capacidades derivadas de los “cambios en la organización del trabajo, la globalización de la economía y de los mercados, la deslocalización de los procesos de producción, el impacto tecnológico o de la misma obsolescencia de las cualificaciones profesionalizadoras del sistema educativo formalizado” (González, 2000: 76).

Con esta finalidad, el currículo de Formación Profesional tiene que preparar a los futuros trabajadores para adaptarse y superar esos cambios por las derivaciones que tienen tanto para su vida profesional como personal y de adaptación al entorno, al mismo tiempo que se debe tener presente que “los contenidos que configuran la formación profesional disfrutan de la misma substantividad que ella. Por lo tanto, también son cambiantes, cuando no impredecibles” (Ferrández, 1996: 186). Esto hace

¹⁰⁹ Real Decreto 173/1998, de 16 de febrero, por el que se modifica y completa el Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo. (BOE 17 de febrero de 1998).

necesario que se atienda a dos dimensiones capaces de mitigar las consecuencias de los constantes cambios:

- a) La polivalencia de los contenidos con gran potencia transferencial.
- b) La formación de base que, como mínimo, permite seguir aprendiendo y construyendo el conocimiento y la personalidad.

En este contexto, la organización curricular en módulos se presenta como una posible alternativa capaz de responder a los requerimientos que se le formulan a la formación profesional.

Si recogemos algunas de las definiciones de módulo profesional, podemos decir que se entiende como el “conjunto de habilidades, conocimientos y capacidades necesarios para ejercer una gama más o menos amplia de puestos de trabajo afines a un campo profesional” o la “formación necesaria para una profesión (...) y las competencias para ejercerla”, según se deduce del Libro blanco (1990). En otros documentos posteriores encontramos una definición más completa: un módulo profesional se conceptualizaría como “la formación estructurada en un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas orientadas hacia el ejercicio de una profesión. Este tipo de enseñanzas se organizan en áreas de conocimiento que agrupan, normalmente, contenidos teóricos y prácticos y se configuran, en su mayoría, en períodos formativos de ciclos anuales. Se ajustan a los distintos niveles de cualificación existentes en el mundo del trabajo y otorgan como mínimo las cualificaciones acordadas en el ámbito de la Unión Europea” (MEC, 1992: 19).

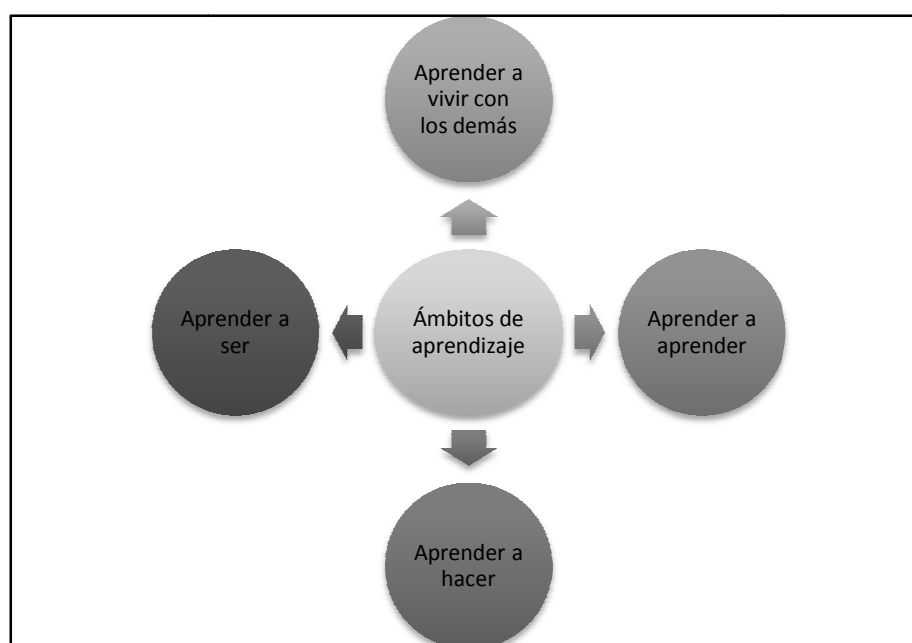
En esta línea, Morales y Bermejo (1995: 199) consideran que cuándo nos referimos a módulo estamos haciendo mención

(...) a la enseñanza y a la formación en un conjunto de conocimientos y habilidades que constituyen un bloque coherente de formación profesional específica y que completan la formación necesaria para ejercer una profesión. Estos se organizarán en familias profesionales por afinidad formativa, y se asienta cada familia en un tronco común de conocimientos y habilidades adquiridos, o bien por la vía académica en la formación profesional de base de la enseñanza secundaria, o bien por la experiencia productiva y profesional.

Estos módulos profesionales pueden ser del nivel 2 o del nivel 3. Los módulos de nivel 2 preparan para desempeñar un abanico de puestos de trabajo relativamente reducido, que requieren cierto aprendizaje y cualificación específica y cuyo componente fundamental es la ejecución. Los módulos de nivel 3 culminan la preparación regulada para llevar a cabo una serie de puestos de trabajo de un cierto nivel técnico. Pretenden una cualificación de técnicos intermedios con una formación polivalente, sistémica y con capacidad para organizar su propio aprendizaje y para el trabajo en grupo o asociado. Por lo tanto, el aprendizaje que se pretende llevar a cabo a través de los módulos sería muy variado y abarcaría distintas dimensiones y ámbitos.

Delors (1996) identifica cuatro ámbitos que deben estar presentes en la organización curricular en módulos. Destacaremos, aprender a ser y aprender a vivir con los demás como elementos que superan la vertiente puramente técnica y, sobre todo, el aprender a aprender que supone la potenciación de capacidades orientadas hacia el auto aprendizaje y a la actualización permanente como refleja el esquema 31:

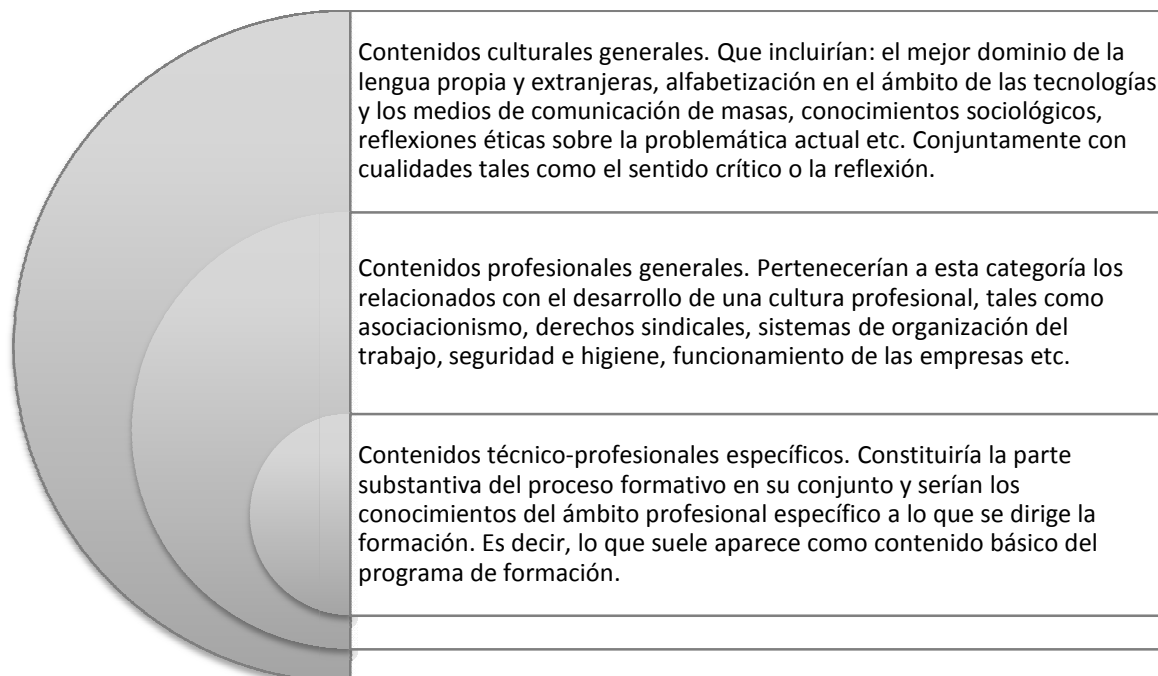
Esquema 31: Ámbitos de aprendizaje en los módulos formativos



Fuente: Sarceda (2002) a partir de Delors (1996)

En relación con esto, Zabalza (2000) considera que los módulos profesionales deberían abarcar por lo menos tres dimensiones que mostramos en el esquema 32:

Esquema 32: Dimensiones de los diferentes contenidos



Fuente: Zabalza (2000)

Todos estos elementos deberían formar parte del contenido de los módulos para que estos puedan promover la capacitación profesional pretendida y, consecuentemente, el docente de formación profesional ha de poseer la formación necesaria para poder llevar a cabo este cometido.

II.2. DE LA LOGSE (1990) A LA LEY DE LAS CUALIFICACIONES Y DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL (2002)

Ha tenido lugar un proceso de reforma de las enseñanzas profesionales concretado en la Ley 5/2002¹¹⁰. Esta ley fue avalada por la necesidad de creación de un sistema nacional de formación profesional y cualificaciones que diese unidad, coherencia y eficacia a la planificación, ordenación y administración de la formación profesional, habiendo sido concebido como un sistema integrado de las distintas ofertas y tendente a la modernización y avance, en la misma línea que otros países de la Unión Europea, como hemos visto en el apartado I.2.2.3 dedicado al SNCP de este informe.

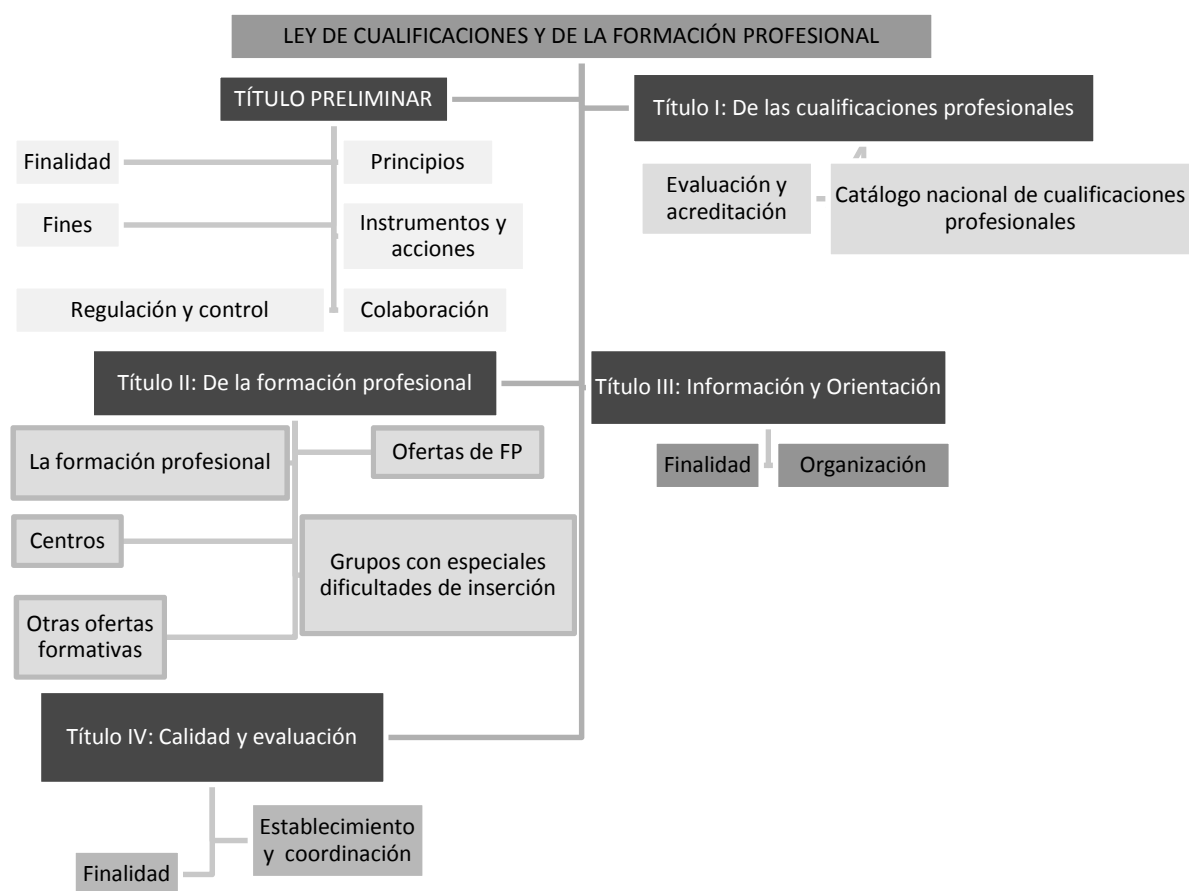
Los principios orientadores de la filosofía que guía esta ley serían los de igualdad (en el acceso a la formación profesional) y participación (de los agentes sociales con los poderes públicos) y, con base en dichos principios, se creará un sistema nacional de formación profesional y cualificaciones, como ya hemos expuesto en el capítulo anterior.

En el capítulo I de este estudio, hicimos un recorrido por las consecuencias tanto en el desarrollo normativo como en la consecuencia efectiva (Catálogo de Títulos o Sistema de Cualificaciones profesionales) con lo cual en este apartado nos centraremos en los aspectos más formales de esta Ley que por su gran interés en el ámbito que nos ocupa dicho conocimiento en profundidad es indispensable.

Para introducirnos en el aspecto mencionado, mostraremos en el esquema 33 la estructura y los contenidos de la citada normativa:

¹¹⁰ Ley 5/2002, del 19 de junio, de las cualificaciones y de la formación profesional (BOE del 20 de junio).

Esquema 33: Estructura y contenidos de la Ley de las cualificaciones y de la formación profesional.



Elaboración propia

En el título preliminar se explican cuestiones generales referidas a la filosofía y sistema de orientación de esta ley. Así, se destacan las finalidades que se sitúan en tres campos: la ordenación de un sistema integral de formación profesional, cualificaciones y acreditación, que responda con eficacia y transparencia a las demandas sociales y económicas, la oferta de una formación al largo de toda la vida que se acomode a las distintas expectativas y situaciones personales y profesionales, y a la programación y desarrollo de acciones formativas en coordinación con las políticas activas de empleo y de fomento de la libre circulación de los trabajadores.

Se preveía, como ya hemos analizado, en el capítulo sobre “Organismos e Instituciones de Formación Profesional”, la creación del Sistema Nacional de Formación profesional y Cualificaciones, con la competencia de promover y desarrollar la integración de la oferta de la formación profesional a través de un catálogo de

cualificaciones profesionales, así como la evaluación y acreditación de las correspondencias en las competencias profesionales. Este sistema nacional de formación profesional y cualificaciones llevará a cabo sus actuaciones basándose en unos principios, entre los que destacamos el desarrollo personal y profesional al largo de toda la vida; el acceso en condiciones de igualdad a la formación profesional de todos los ciudadanos y, en especial, de aquellos grupos más desfavorecidos; la participación y cooperación de los agentes sociales; y la adecuación de la formación y las cualificaciones a los criterios de la Unión Europea.

De acuerdo con esto, los fines que se persiguen desde el Sistema Nacional de Formación Profesional y Cualificaciones estarán orientados a (como mostramos en el esquema 17, p. 45):

- Capacitar para el ejercicio de actividades profesionales, de modo que se puedan satisfacer tanto las necesidades individuales como las de los sistemas productivos y del empleo.
- Promover una oferta formativa de calidad, actualizada e idónea a los distintos destinatarios, de acuerdo con las necesidades de cualificación del mercado laboral y las expectativas personales de promoción profesional.
- Proporcionarles a los interesados información y orientación idónea en materia de formación profesional y cualificaciones para el empleo.
- Incorporar a la oferta formativa las acciones de formación que capaciten para el desempeño de actividades empresariales y por cuenta propia, así como para el fomento de las iniciativas empresariales y del espíritu emprendedor.
- Evaluar y acreditar oficialmente la cualificación fuese cual fuese la forma de adquisición.
- Favorecer la inversión pública y personal en la cualificación de los trabajadores y la optimización de los recursos dedicados a la formación profesional.

Para poder llevar a cabo estos fines, se propone como instrumento fundamental el Sistema Nacional de Formación Profesional y Cualificaciones formado, a su vez, por el Catálogo nacional de cualificaciones profesionales. Este catálogo, con estructura modular, estará constituido por las cualificaciones identificadas en el sistema

productivo, que sean susceptibles de reconocimiento y acreditación, y por la formación asociada a estas. Junto al catálogo, se proponen otras acciones como un procedimiento de evaluación, acreditación y registro de las cualificaciones profesionales, la información y orientación en materia de formación profesional y empleo, y la propia evaluación del Sistema Nacional de Formación Profesional y Cualificaciones.

En cuanto a su regulación, anuncia la coordinación con las distintas Autonomías con competencias en materia de formación profesional a través del Consejo General de Formación Profesional, que se constituye en el órgano consultivo respecto del cual el Sistema Nacional de Formación Profesional y Cualificaciones desempeña una función técnica.

Por último, en este capítulo preliminar, se hace referencia a la colaboración con empresas y otras entidades, considerada necesaria y que podrá realizarse de forma individual o bien de modo agrupado a través de sus organizaciones representativas. Los ámbitos en que tendrá lugar esta colaboración son la formación del personal docente, la formación de los alumnos/as en centros de trabajo, la orientación profesional, la participación de profesionales cualificados del sistema productivo en el sistema formativo y la colaboración en la identificación y actualización de las necesidades de cualificación.

El título I se centra en las cualificaciones profesionales y, dentro de él, destaca el Catálogo nacional de las cualificaciones profesionales, al que ya nos referimos. Se ofrecen también las definiciones de dos conceptos básicos: el de cualificación profesional (conjunto de competencias con significación para el empleo, que pueden ser adquiridas mediante formación modular o cualquiera otro tipo de formación y a través de la experiencia laboral), y el de competencia profesional (conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo). Respecto a la acreditación de las competencias adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, se llevará a cabo tomando como referencia el Catálogo nacional de las cualificaciones, y puede ser total o parcial, cuando no completen las cualificaciones recogidas en los títulos o certificados de profesionalidad.

El título II hace referencia a la formación profesional, entendida esta como “el conjunto de acciones formativas que capacitan para lo desempeño cualificado de las

diversas profesiones, el acceso al empleo y a la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales”. Con respecto al referente de la oferta, se formula la posibilidad de modificación de los títulos y de los certificados de profesionalidad al afirmarse, en este capítulo, que los determinará la Administración General. En la disposición adicional quinta se reafirma esta idea cuando se manifiesta que “el Gobierno fijará en su caso las equivalencias, validaciones, correspondencias, y a los efectos entre ellas, entre los títulos de formación profesional y los certificados de profesionalidad establecidos y los que se creen conforme al previsto en la presente ley”.

De cualquier modo, la oferta tiene que conducir a dar respuesta a las necesidades de cualificación y a favorecer la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, y que junto con los idiomas comunitarios europeos, el trabajo en equipo, y la prevención de riesgos laborales se convierte en áreas prioritarias, tal y como se recoge también en la disposición adicional cuarta. Los centros son otro de los elementos a los que se hace referencia, y podemos destacar la posibilidad de que las empresas se conviertan en lugares de formación con financiación pública y la creación de centros integrados de formación, en que se impartirá tanto la Formación Profesional reglada como la Formación Profesional ocupacional y continua, y que estarán dirigidos por funcionarios públicos docentes. Se presume también la creación de una red de centros de referencia nacional con la finalidad de desarrollar acciones de innovación y experimentación en materia de formación profesional. Los grupos con especiales dificultades de integración laboral, como jóvenes con fracaso escolar, discapacitados, minorías étnicas, parados de larga duración y, en general, personas con riesgo de exclusión social, se convierten en objeto específico de atención y se prevé la adaptación de la oferta formativa a sus necesidades específicas.

El título III se centra en la información y orientación profesional a la que se le atribuye una doble finalidad: informar sobre las oportunidades de acceso al empleo, las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencias y cualificaciones profesionales al largo de la vida, así como informar y asesorar sobre las diversas ofertas de formación y los posibles itinerarios formativos. En la organización de

ésta podrán participar las administraciones educativas y laborales, la administración local y los agentes sociales, aunque le correspondería a la Administración General la función de coordinación.

El título IV hace mención a la calidad y evaluación del Sistema Nacional, con la finalidad de garantizar la eficacia de las acciones y su adecuación permanente a las necesidades del mercado de trabajo. La coordinación le corresponderá a la administración central, previa consulta al Consejo General de la Formación Profesional, aunque sin perjuicio de las actuaciones de las CCAA con competencias.

Por último, debemos referirnos al profesorado, para lo cual se prevé que tanto los docentes de la formación profesional específica podrán desempeñar funciones en los demás ámbitos de la formación profesional, como otros profesionales podrán impartirla en las condiciones y régimen que se determine.

II.3. LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA LOCE (2002) Y EN LA LOE (2006)

Doce años más tarde de la LOGSE (1990) se aprueba la Ley orgánica 10/2002¹¹¹ (LOCE), con diferentes planteamientos que la anterior, como muestran los cinco ejes entorno a los que se organiza y que reflejan sus principios de concepción:

- El primero eje se sustenta en la convicción de que los valores del esfuerzo y de la exigencia personal constituyen condiciones básicas para el avance de la calidad del sistema educativo, al mismo tiempo que considera que se encuentran debilitados los conceptos de deber, de disciplina y de respeto al profesor. Se señala que “en un clima escolar ordenado, afectuoso pero exigente, y que disfruta, a la vez, tanto del esfuerzo por parte de los alumnos/as como de la transmisión de expectativas positivas por parte del maestro, la institución escolar es capaz de compensar las diferencias asociadas a los factores de origen social”.

- El segundo eje se refiere a orientar el sistema educativo hacia los resultados y, por tanto, a la intensificación de los procesos de evaluación de los alumnos, de los profesores, de los centros y del sistema en su conjunto a fin de promover procesos de avance. Esta acentuación de la importancia de los resultados no supone, de modo alguno, ignorar el papel de los procesos que conducen a aquellos, ni de los recursos en que unos y otros se apoyan.

- El tercero de los ejes consiste en reforzar notoriamente un sistema de oportunidades de calidad para todos en las diferentes etapas. Se opta por una configuración flexible que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas.

- El cuarto eje se refiere al profesorado, puesto que se considera que las políticas dirigidas a él constituyen el elemento más valioso y decisivo a la hora de lograr la eficacia y la eficiencia de los sistemas de educación y formación. Se propone como objetivo atraer a la profesión docente los buenos estudiantes y retener en el mundo

¹¹¹ Ley orgánica 10/2002 del 23 de diciembre, de calidad de la educación (BOE 24 de diciembre de 2002).

educativo los mejores profesionales. Para eso es necesario elevar la consideración social del profesorado, reforzar el sistema de formación inicial, orientar mejor la formación continua, y organizar una carrera profesional en que la evaluación, formación y progresión tengan cabida de un modo integrado.

- El quinto eje está relacionado con el desarrollo de la autonomía de los centros educativos y con el estímulo de la responsabilidad de estos en el logro de buenos resultados de sus alumnos/as.

La formación profesional no se ve modificada por la Ley, aunque se introduce una mayor flexibilidad en los procedimientos de acceso a los ciclos formativos de grado medio y grado superior, con el fin de ampliar las posibilidades del alumnado para completar su formación a través de la vía que, en cada momento, mejor responda a sus intereses, expectativas o circunstancias personales.

El acceso a la formación profesional, tanto de grado medio como superior, se hará desde el sistema educativo a través de los estudios de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y de bachillerato, respectivamente. El título conseguido en estas etapas significa el acceso directo a la formación profesional específica (artículo 38.1).

Otra posibilidad de acceso es a través de una prueba, a partir de los veinte años, con las siguientes características:

1. Para el grado medio, se centrará en evaluar los conocimientos para cursar con aprovechamiento las enseñanzas y las capacidades con relación al campo profesional de que se trate. De la acreditación de las capacidades profesionales quedará exento quien haya superado un programa de iniciación profesional o acredite experiencia laboral.

2. Para el grado superior acreditará la madurez en relación con los objetivos del bachillerato y las capacidades referentes al campo profesional, y pueden quedar exentos de esta última parte las personas que demuestren experiencia laboral acorde con el ciclo que se quiere cursar.

3. El alumnado que, superando todas las materias de cualquier modalidad de bachillerato y no habiendo conseguido el título de bachiller, podrá acceder a los ciclos de grado superior a través de una prueba que permita la acreditación de las capacidades con relación al campo profesional de que se trate.

4. Las personas que, habiendo realizado un ciclo de grado medio y deseen acceder al grado superior, deberán acreditar únicamente la madurez en relación con los objetivos del bachillerato, y pueden realizar esta prueba a partir de los 18 años.

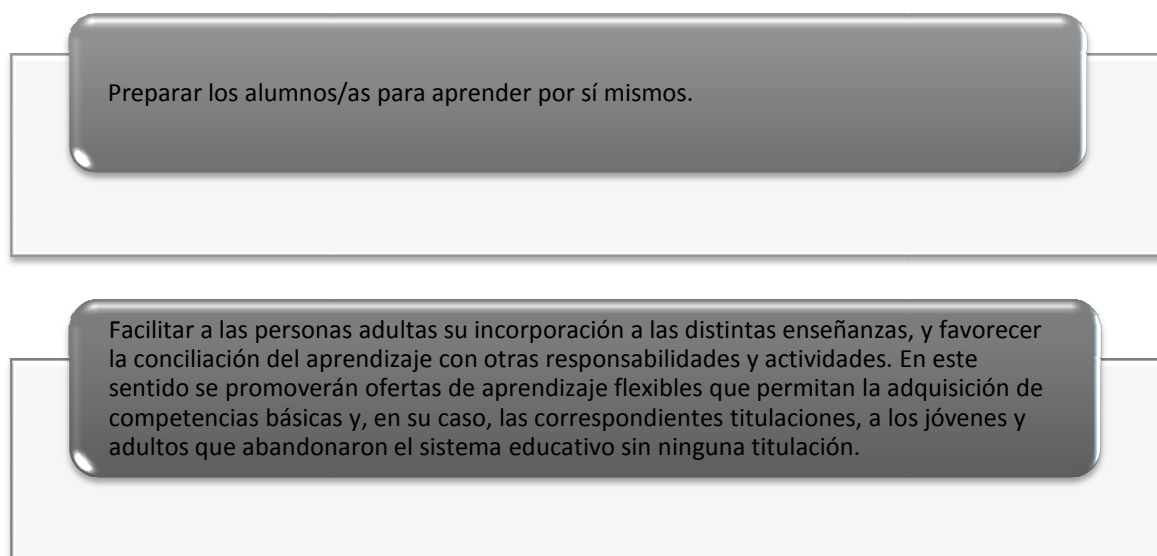
Tan solo, cuatro años más tarde, se aprueba una nueva ley: la Ley orgánica 2/2006¹¹² (LOE) que deroga la Ley de calidad del año 2002.

En esta ley aparece con insistencia el concepto de aprendizaje al largo de la vida, que se basa, como refleja su artículo 5:

Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse al largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.

De acuerdo con esto, el sistema educativo debe tomar como referencia dos principios que presentamos en el siguiente esquema 34:

Esquema 34: Principios de la LOE (2006)

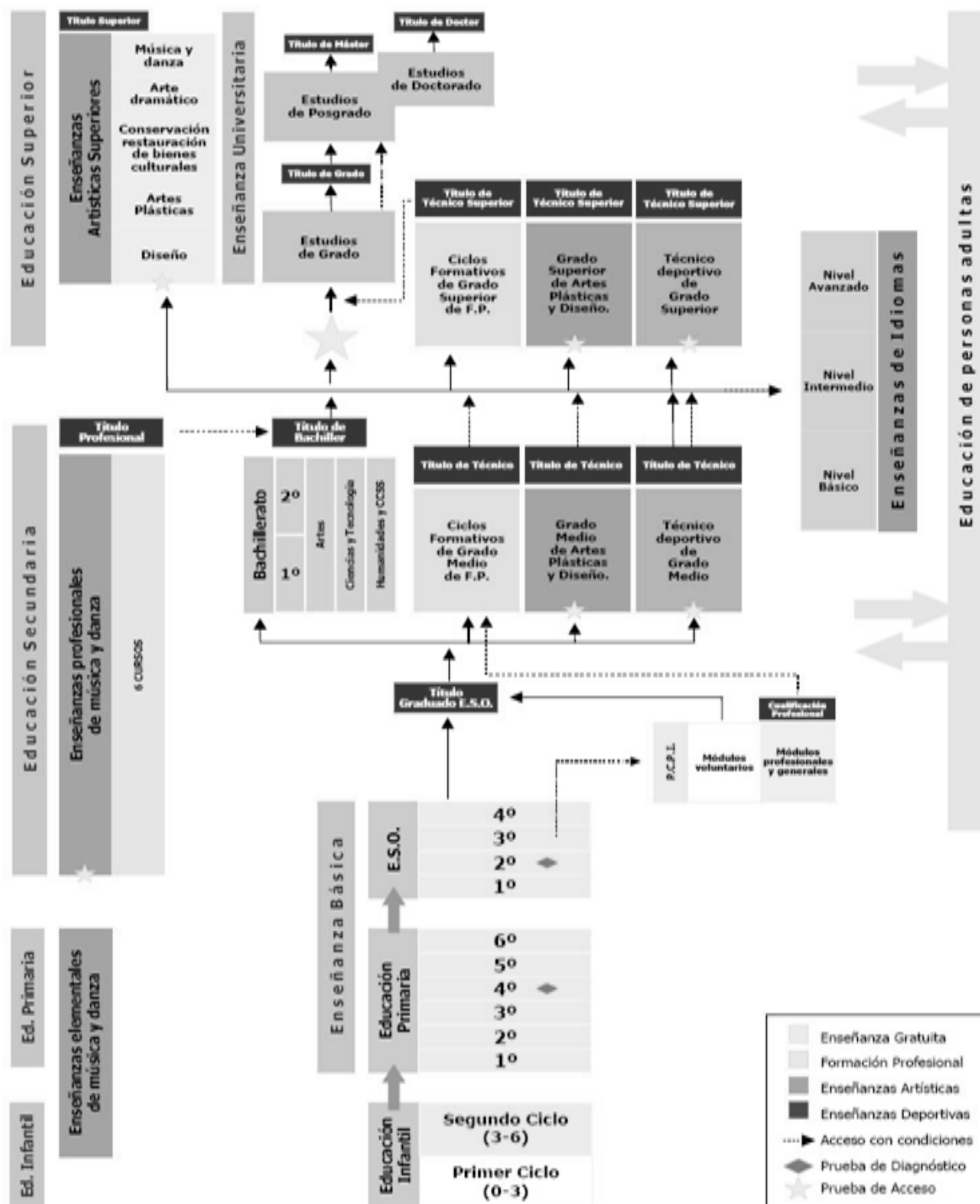


Fuente: LOE (2006)

¹¹² Ley orgánica 2/2006 del 3 de mayo, de educación (BOE del 4 de mayo de 2006).

En esta ley, las enseñanzas se ordenan como refleja la ilustración 2 que mostramos a continuación:

Ilustración 2: Organización de las enseñanzas en la Ley de educación (2006).



Fuente: <http://ficus.pntic.mec.es/dprm0001/Sistema%20educativo.htm> (consulta 1 de septiembre de 2007)

Dentro de las enseñanzas, la formación profesional de grado medio será considerada como educación secundaria postobligatoria y la de grado superior, educación superior. Definiéndose la formación profesional como¹¹³:

(...) el conjunto de acciones formativas que capacitan para el desempeño cualificado de las diferentes profesiones, el acceso al empleo y a la participación activa en la vida social, cultural y económica. Incluye las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores, así como las orientadas a la formación continua en las empresas, que permitan la adquisición y actualización permanente de las competencias profesionales (...).

En el sistema educativo, la finalidad de la formación profesional será la de preparar los alumnos/as para la actividad en un campo profesional y facilitar su adaptación a las modificaciones laborales que pueden producirse al largo de su vida, así como contribuir a su desarrollo personal y al ejercicio de una ciudadanía democrática.

Comprende un conjunto de ciclos formativos con una organización modular, de duración variable y contenidos teórico-prácticos acomodados a los diversos campos profesionales, como ya se había establecido en la legislación que la precedió. Estos ciclos pueden ser de grado medio y de grado superior, estarán referidos al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y podrán realizarse tanto en los centros educativos en los que hasta el momento se realizaba como en los centros integrados, de los que hablaremos más adelante con detalle.

Atendiendo a los objetivos, la formación profesional en el sistema educativo contribuirá a que los alumnos/as adquieran las capacidades que les permitan:

1. Desarrollar la competencia general que se corresponde a la cualificación o cualificaciones objeto de los estudios realizados.
2. Comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional.

¹¹³ Artículo 39.1 de la LOE (2006).

3. Conocer la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.
4. Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de estos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.
5. Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de estos.
6. Trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir los posibles riesgos derivados del trabajo.
7. Desarrollar una identidad profesional motivadora de futuros aprendizajes y adaptaciones a la evolución de los procesos productivos y al cambio social.
8. Afianzar el espíritu emprendedor para el desempeño de actividades e iniciativas empresariales

En lo que respecta a las condiciones de acceso, para el grado medio se necesita el título de graduado en educación secundaria obligatoria y para el grado superior el de bachiller. También se puede acceder a través de una prueba a partir de los 17 años para el grado medio y de los 19 para el grado superior o 18 si acredita estar en posesión de un título de técnico relacionado con el título al que se desea acceder. Quien haya superado un programa de cualificación profesional inicial, un ciclo formativo de grado medio, o está en posesión de un certificado de profesionalidad relacionado con el ciclo formativo que se pretende cursar o acredite una determinada cualificación o experiencia laboral, podrán estar exentos de parte de las pruebas.

Los alumnos/as que cursen un grado medio recibirán el título de técnico y les permitirá el acceso directo a todas las modalidades del bachillerato. Quien supere un grado superior recibirá el título de técnico superior por lo que puede acceder a los estudios universitarios que se determinen. Quien no supere en su totalidad un ciclo formativo, recibirá un certificado de los módulos superados que tendrá efectos de acreditación parcial acumulable de las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional.

II.4. LOS PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL, INICIACIÓN PROFESIONAL Y CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL

Dedicaremos este apartado a este tipo de programas, su interés se basa en que configuran la formación para la adquisición del nivel 1 de cualificación.

Para la mayoría de los gobiernos es fuente de preocupación el elevado número de jóvenes desescolarizados, que abandonan los sistemas educativos sin conseguir una mínima cualificación profesional, y son justo estas carencias formativas las que en la mayoría de los casos promueven el paro y las dificultades para la inserción profesional. Con el fin de intentar paliar esta situación en la reforma del sistema educativo, se contemplan Programas de Cualificación Profesional Inicial que ya habían surgido con la LOGSE con la denominación de Programas de Garantía Social. En su origen, evolución y características nos detendremos a continuación.

II.4.1. Los Programas de Garantía Social

Sus destinatarios son los alumnos/as mayores de 16 años y menores de 21 que no concluyen las enseñanzas obligatorias y están dirigidos a “proporcionarles una formación básica y profesional que les permita incorporarse a la vida activa o proseguir sus estudios en las distintas enseñanzas” (art. 23.2). Se entienden como una medida de atención a la diversidad de capacidades e intereses del alumnado y, de acuerdo con los niveles de cualificación de la Unión Europea se correspondería con el nivel 1.

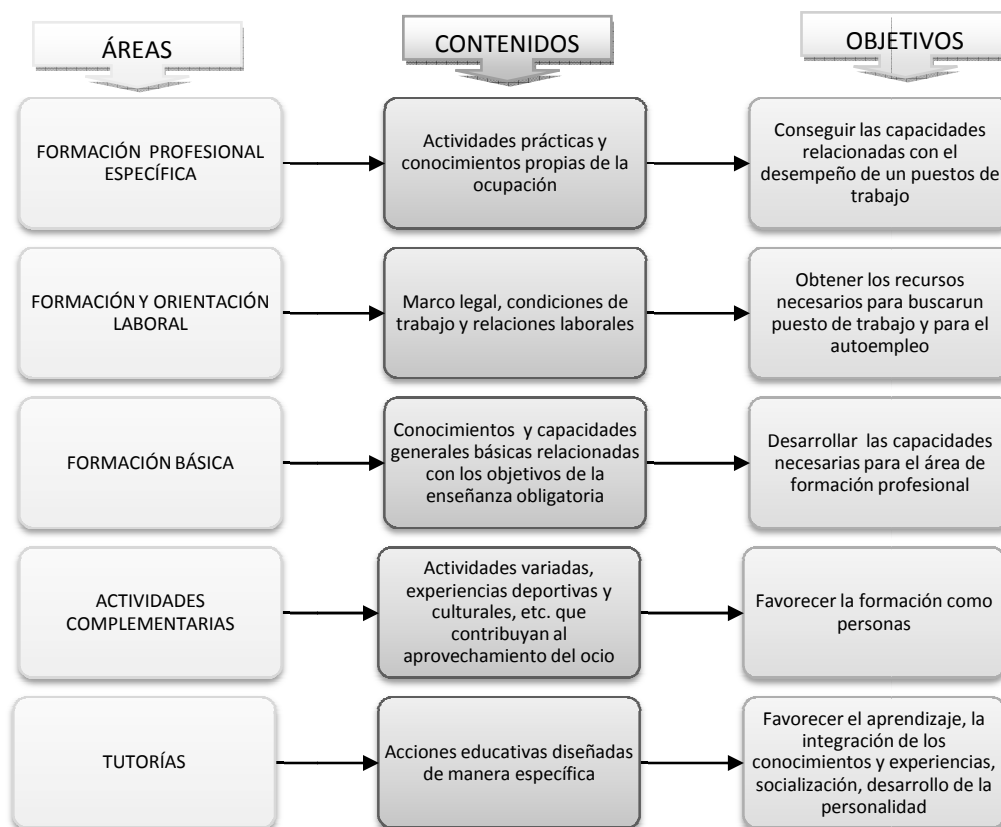
En Galicia se regulan por la Orden del 5 de mayo de 1997¹¹⁴ y se les atribuyen tres objetivos:

¹¹⁴ Orden del 5 de mayo de 1997 por la que se regulan los Programas de Garantía Social en la Comunidad Autónoma de Galicia. (DOG 29 de mayo de 1997).

- Desarrollar y afianzar la madurez personal mediante la adquisición de hábitos y capacidades que permitan a los alumnos/as participar, como personas responsables, en el trabajo y en la actividad social y cultural.
- Desarrollar las actitudes y dotar de los recursos y de la orientación necesaria para la búsqueda de un puesto de trabajo y para el autoempleo.
- Ampliar su formación, con el objeto de adquirir conocimientos y capacidades propios de la enseñanza básica, para permitir su incorporación a la vida activa y, si es el caso, proseguir estudios, especialmente en la formación profesional específica de grado medio.

Su duración es variable, entre 800 y 1000 horas a lo largo de un curso académico, con un máximo de 15 alumnos/as por grupo, y adopta distintas modalidades según el escenario en que tenga lugar la formación. Respecto al currículo de estos programas, se establecen cinco grandes áreas con unos contenidos determinados y que responden a objetivos concretos, como veremos en el esquema 35, que sigue:

Esquema 35: Organización del currículo de los programas de Garantía Social

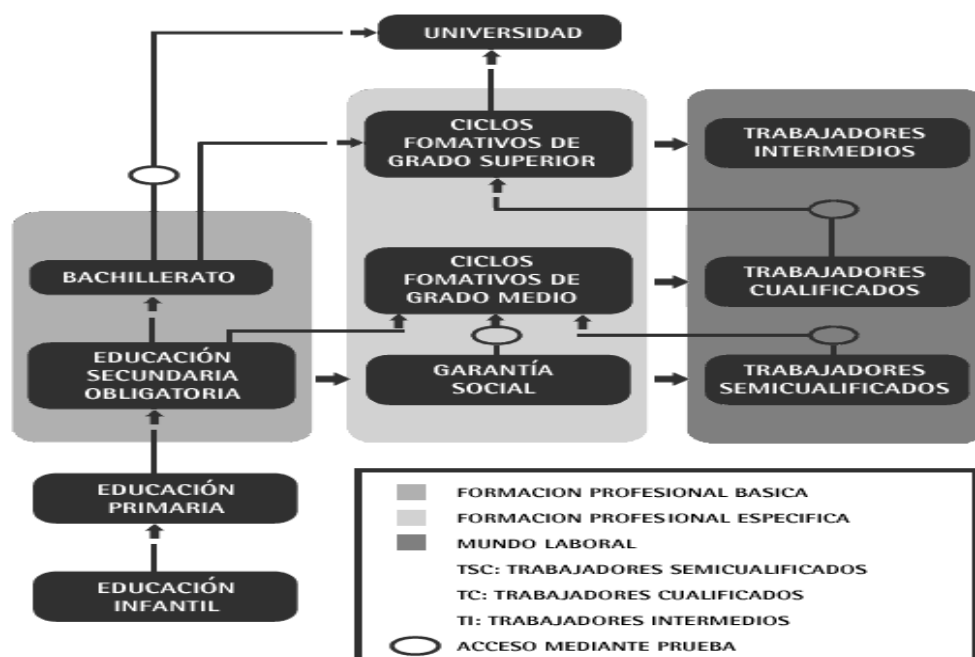


Elaboración propia basada en la Orden del 5 de mayo de 1997 (Galicia)

Los alumnos/as que finalicen los Programas de Garantía Social, recibirán un certificado en que consten las diferentes áreas cursadas, su duración en horas y la cualificación expresada en una escala numérica de uno a diez.

En la ilustración 3 puede observarse las posibilidades de continuar estudios y en qué punto del sistema educativo se establecen dichos programas:

Ilustración 3: Posibilidades de trayectoria académica de los alumnos/as que cursen un programa de Garantía social



Fuente: <http://www.fmmadrid.com/programa.php#3> (consulta 10 de junio 2006)

Si hacemos un breve recorrido por el desarrollo de estos programas en la CCAA de Galicia, tenemos que referirnos a la Orden del 9 de mayo de 1996¹¹⁵ en que se regula la oferta, con carácter experimental, para el curso 1996/97 en centros públicos o privados de formación profesional. A pesar de que esta convocatoria es previa a la Orden del 5 mayo de 1997 que acabamos de comentar, podemos ver en ella algunos rasgos, como los objetivos, que se terminarían por recoger en la regulación definitiva. Debemos

¹¹⁵ Publicada en DOG del 28 de mayo de 1996.

destacar de esta disposición que se establecen dos modalidades (presencial y a distancia) y dos componentes formativos básicos (formación básica y formación técnico-profesional). No se especifica la duración total del programa, aunque se considera que durará todo el curso académico tendrá una duración entre veinticinco y treinta horas semanales para la modalidad presencial (no se indica nada para la formación a distancia). A partir de esta fecha, cada curso académico se hace pública una resolución que regula los Programas de Garantía Social, siendo la última la del 14 de diciembre de 2007¹¹⁶ correspondiente al curso 2007-2008.

En esta resolución se hace mención explícita a la consideración de estos programas como una medida de compensación de la situación de desventaja y de desigualdad de oportunidades, que contribuye a evitar la discriminación derivada de factores sociales, culturales, económicos, étnicos o de otra índole, que le impide a un determinado alumnado acceder a la enseñanza en condiciones de igualdad.

Para acceder a ellos, el alumnado deberá estar en una de estas tres circunstancias:

- Estar escolarizado en el segundo ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) y, habiendo accedido a un programa de diversificación curricular no estar en condiciones de alcanzar los objetivos de la etapa por esa vía. Excepcionalmente podrá acceder el alumnado al que no le había sido posible cursar un programa de diversificación curricular y se encuentre, a juicio del equipo educativo, en grave riesgo de abandono escolar.
- Estar desescolarizado o no poseer titulación académica superior a la de graduado escolar o, teniendo conseguida esa titulación, carecer del título de formación profesional de primer grado.
- Tener una oferta de una empresa para un contrato de formación.

¹¹⁶ Resolución del 27 de noviembre de 2007, de la Dirección Xeral de Ordenación e Innovación educativa, por la que se modifica la autorización de los Programas de Garantía Social en centros públicos para el curso académico 2007-2008 (DOG 14 de diciembre de 2007).

Al mismo tiempo que cursa un programa de garantía social, los alumnos/as tiene la posibilidad de obtener el título de graduado en educación secundaria por el régimen de adultos, a través de la realización de las pruebas libres. Los que superen un programa de garantía social podrán presentarse a las pruebas de acceso para la formación profesional de grado medio, aunque no tengan la edad establecida.

Para que un programa de garantía social se lleve a cabo, es necesario un número mínimo de 10 a 15 alumnos/as y puede participar en él alumnado con necesidades educativas especiales en una proporción de 1/5. Además podrá desarrollarse a través de dos modalidades: los programas de formación educativa y profesional y los Programas de Iniciación Profesional.

A. Programas de formación educativa y profesional. Estos se desarrollarán íntegramente en un centro educativo en que se impartan enseñanzas de educación secundaria, educación de adultos, artes plásticas y diseño, y educación especial.

Además de los objetivos generales de los Programas de Garantía Social, esta modalidad considera de forma especial la formación para continuar estudios a través de la prueba de acceso a la formación profesional de grado medio o para la obtención del título de graduado en enseñanza secundaria obligatorio. La carga lectiva y distribución horaria de cada una de las áreas que forman parte del currículo sería la que sigue:

- a. Área de formación profesional específica: 18 horas semanales. Se recoge la posibilidad de realizar un módulo de formación en centros de trabajo, entendido como complemento a la formación impartida en el centro educativo y como facilitador de la inserción laboral. Será realizado al final del programa, y su duración máxima se establece en 150 horas computadas en esta área.
- b. Área de formación y orientación laboral: 2 horas semanales.
- c. Área de formación básica: 8 horas semanales.
- d. Tutoría: 1 hora semanal.
- e. Actividades complementarias: 1 hora semanal.

B. Programas de iniciación profesional. Son los programas en que el área de formación básica se desarrolla en uno de los centros señalados con respecto al punto

anterior, y la de formación específica se lleva a cabo en colaboración con entidades de la administración local, instituciones públicas o personales sin ánimo de lucro, o empresas.

Junto a los objetivos generales, esta modalidad considera especialmente la orientación para la inserción laboral en colaboración con empresas y agentes sociales en general y en conexión con planes de empleo e inserción laboral.

En estos programas existen dos posibilidades con respecto a la estructura y distribución horaria: la que acabamos de citar referida a los programas de formación educativa y profesional o esta otra que presentamos a continuación y que se organiza en tres bloques.

Bloque I. Formación en el centro educativo. Su finalidad es fundamentalmente motivadora y orientadora, y se imparte íntegramente en el centro educativo.

Estructurada en áreas, tendrá la siguiente distribución horaria:

a) Área de iniciación técnico-profesional: 150 horas (5 horas semanales) de esta forma:

- Formación económica y laboral: 60 horas (2 horas semanales).
- Aproximación al mundo de las profesiones y al entorno productivo: 60 horas (2 horas semanales).
- Introducción a la informática del usuario: 30 horas (1 hora semanal).

b) Área de formación y orientación laboral: 60 horas.

c) Área de formación básica: 70 horas.

d) Tutoría: 60 horas.

e) Actividades complementarias: 20 horas.

Bloque II. Formación tecnológica-práctica. Con una duración de 500 horas, se desarrollará como módulo de formación profesional ocupacional.

Bloque III. Formación en centros de trabajo. Se prevé la posibilidad de este bloque con la finalidad de facilitar la inserción profesional y completar la formación práctica del bloque anterior y, contabilizar su duración en él.

Aunque tanto en la LOCE como en la LOE se establece la desaparición de estos programas y su relevo por los Programas de Iniciación Profesional y cualificación

profesional inicial, respectivamente, lo cierto es que a día de hoy aún continúan siendo los Programas de Garantía Social los que posibilitan alcanzar el nivel 1 de cualificación. La última convocatoria en Galicia se realizó para el curso actual (2007-08)¹¹⁷ y la oferta, clasificada por familia formativa y perfil, es la presentada en la tabla 8:

Tabla 8: Oferta de Programas de Garantía Social en Galicia¹¹⁸. Curso 2007-2008.

| FAMILIA PROFESIONAL | CICLO FORMATIVO | OFERTA | |
|--------------------------------|---|------------------|------------------|
| | | A ¹¹⁹ | B ¹²⁰ |
| ACTIVIDADES AGRARIAS | AUXILIAR DE FLORISTERÍA | 0 | 6 |
| | OPERARIO DE ACTIVIDADES FORESTALES | 1 | 5 |
| | OPERARIO DE CULTIVOS HORTÍCOLAS | 1 | 2 |
| | OPERARIO DE EXPLOTACIONES AGROPECUARIAS | 2 | 5 |
| | OPERARIO DE VIVEROS Y JARDINES | 6 | 27 |
| ACTIVIDADES MARÍTIMO-PESQUERAS | NAVEGACIÓN Y PESCA COSTERA | 1 | 0 |
| | OPERARIO ACUICULTOR | 1 | 3 |
| ADMINISTRACIÓN | SERVICIOS AUXILIARES DE OFICINA | 13 | 30 |
| ARTES GRÁFICAS | OPERARIO DE IMPRENTA RÁPIDA Y MANIPULADOS | 3 | 12 |
| COMUNICACIÓN, IMAGEN Y SONIDO | AUXILIAR DE IMAGEN | 0 | 2 |
| EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL | OPERARIO DE ALBAÑILERÍA | 0 | 36 |
| | OPERARIO DE CANTERÍA | 0 | 7 |
| | OPERARIO DE CANTERÍA DE OBRA | 3 | 3 |
| | OPERARIO DE PAVIMENTACIÓN Y COLOCACIÓN DE AZULEJO | 0 | 3 |
| | OPERARIO DE REVESTIMIENTOS LIGEROS | 0 | 1 |
| | PINTOR/EMPAPELADOR | 1 | 13 |
| | YESERO-ESCAVOLISTA | 0 | 7 |
| COMERCIO Y MARKETING | DEPENDIENTE DE COMERCIO | 2 | 52 |
| ELECTRICIDAD Y ELECTRÓNICA | AUXILIAR DE ELECTRÓNICA | 5 | 10 |

¹¹⁷ Resolución del 21 de febrero de 2007, de la Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais, por la que se regula el desarrollo de los programas de Garantía social en centros públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia para el curso 2007-2008 (DOG 19 de marzo de 2007).

¹¹⁸ Los datos que aparezcan tanto en esta tabla como en el resto del trabajo presentado, siempre se referirán a centros públicos, entendidos por centros sostenidos con fondos públicos.

¹¹⁹ Modalidad A: Programas de formación educativa y profesional. Que se desarrollan íntegramente en un centro educativo.

¹²⁰ Modalidad B: Programas de iniciación profesional. El área de formación básica se desarrolla en un centro educativo y la formación profesional específica en colaboración con entidades de la Administración local, instituciones o empresas.

| FAMILIA PROFESIONAL | CICLO FORMATIVO | OFERTA | |
|--|--|------------------|------------------|
| | | A ¹¹⁹ | B ¹²⁰ |
| | INSTALADOR ELECTRICISTA | 5 | 39 |
| | OPERARIO DE INSTALACIONES ELÉCTRICAS DE BAJA TENSIÓN | 6 | 18 |
| | OPERARIO DE TÉCNICAS BÁSICAS DE JOYERÍA | 1 | 2 |
| | OPERARIO REPARADOR DE ELECTRODOMÉSTICOS | 0 | 2 |
| FABRICACIÓN MECÁNICA | HERRERO Y FORJADOR AGRÍCOLA | 0 | 2 |
| | OPERARIO DE CONSTRUCCIONES METÁLICAS EN ALUMINIO | 1 | 33 |
| | OPERARIO DE MÁQUINAS Y HERRAMIENTAS | 5 | 5 |
| | OPERARIO DE SOLDADURA | 3 | 19 |
| | OPERARIO DE SOLDADURA Y CONSTRUCCIÓN METÁLICA | 4 | 18 |
| HOSTELERÍA Y TURISMO | AUXILIAR DE ALOJAMIENTO, LENCERÍA Y LAVANDERÍA | 1 | 5 |
| | AYUDANTE DE COCINA | 2 | 15 |
| | AYUDANTE DE COCINA Y RESTAURACIÓN | 4 | 27 |
| | AYUDANTE DE REPOSTERÍA Y PASTELERÍA | 0 | 4 |
| | AYUDANTE DE SERVICIOS DE RESTAURANTE Y BAR | 5 | 42 |
| | OPERARIO DE PANADERÍA | 0 | 11 |
| IMAGEN PERSONAL | AUXILIAR DE ESTÉTICA | 2 | 12 |
| | AUXILIAR DE PELUQUERÍA | 8 | 78 |
| INDUSTRIAS ALIMENTARIAS | OPERARIO DE CARNICERÍA Y CHARCUTERÍA | 0 | 8 |
| | OPERARIO DE INDUSTRIAS CONSERVERAS Y SEMICONSERVERAS DE MARISCO Y PESC | 0 | 1 |
| | OPERARIO DE INDUSTRIAS LÁCTEAS | 0 | 2 |
| MADERA Y MUEBLE | OPERARIO DE CARPINTERÍA | 0 | 41 |
| | OPERARIO DE CARPINTERÍA DE MADERA MACIZA | 3 | 17 |
| | OPERARIO DE FABRICACIÓN E INSTALACIÓN DE MUEBLES MODULARES SENCILLOS | 2 | 11 |
| | OPERARIO DE MECANIZADO DE MADERA | 1 | 1 |
| MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS AUTOPROPULSADOS | AYUDANTE DE MANTENIMIENTO DE MOTOCICLETAS | 1 | 3 |
| | AYUDANTE DE MECÁNICA GENERAL Y ELECTRICIDAD DEL VEHÍCULO | 12 | 31 |
| | AYUDANTE DE OPERACIONES DE CARROCERÍA DEL VEHÍCULO | 1 | 17 |
| | AYUDANTE DE REPARACIÓN DE AUTOMÓVILES | 2 | 38 |
| | AYUDANTE DE REPARACIÓN Y MANTENIMIENTO DE MAQUINARÍA AGRÍCOLA | 0 | 11 |
| MANTENIMIENTO Y SERVICIOS A LA PRODUCCIÓN | OPERARIO DE FONTANERÍA | 1 | 56 |
| | OPERARIO DE MANTENIMIENTO BÁSICO DE EDIFICIOS | 1 | 7 |
| | OPERARIO DE REFRIGERACIÓN Y CLIMATIZACIÓN | 0 | 5 |
| SANIDAD | AUXILIAR DE PUERICULTURA | 3 | 33 |
| SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD | AUXILIAR DE AYUDA EN EL DOMICILIO Y RESIDENCIAS ASISTIDAS | 0 | 29 |
| TEXTIL, CONFECCIÓN E PIEL | OPERARIO DE TEXTIL Y CONFECCIÓN | 2 | 7 |
| | OPERARIO MAQUINISTA DE CONFECCIÓN INDUSTRIAL | 1 | 3 |
| | REPARADOR DE CALZADO Y MARROQUINERÍA | 0 | 2 |

| FAMILIA PROFESIONAL | CICLO FORMATIVO | OFERTA | |
|---------------------|------------------------------|------------------|------------------|
| | | A ¹¹⁹ | B ¹²⁰ |
| VIDRIO Y CERÁMICA | OPERARIO DE OLLERÍA-CERÁMICA | 1 | 0 |
| TOTAL OFERTADO | | 117 | 879 |

Elaboración propia basada en Resolución del 21 de febrero de 2007

Como puede observarse en la tabla 8, la oferta es variada, pero abundan los programas de la modalidad B, de los que se imparten 879, frente a los 117 de la modalidad A. Además es de destacar la alta presencia de familias profesionales como Hostelería y Turismo o Imagen personal mientras otras familias no aparecen, como es el caso de Informática.

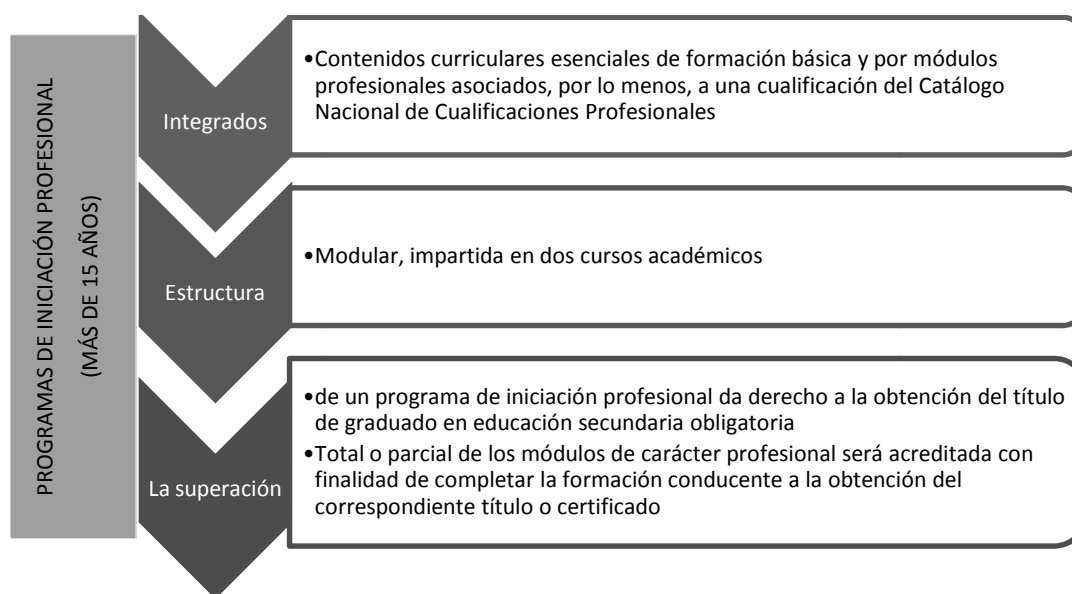
II.4.2. Los Programas de Iniciación Profesional

El artículo 27 de la LOCE (2002) se centra en los Programas de Iniciación Profesional y establece que estos programas estarán integrados por los contenidos curriculares esenciales de la formación básica y por módulos profesionales asociados, por lo menos, a una cualificación del catálogo nacional de las cualificaciones profesionales.

Se escolarizará en ellos el alumnado que cumplidos los quince años y tras una orientación educativa y profesional opte voluntariamente por no cursar ninguno de los itinerarios ofrecidos. Del mismo modo, podrán incorporarse a ellos el alumnado con dieciséis años cumplidos. En estos programas tendrá especial consideración la tutoría y orientación educativa y profesional.

La superación de todo el programa permitirá obtener el título de graduado en educación secundaria obligatoria, mientras que la superación total o parcial de los módulos de carácter profesional será acreditada según lo establecido en la LOCyFP (2002: artículo 8.3), como mostramos en el esquema 36 a continuación:

Esquema 36: Características de los Programas de Iniciación Profesional.



Elaboración propia basada en la LOCyFP (2002)

Estos programas no llegaron a desarrollarse normativamente y, en la Comunidad Autónoma de Galicia no tuvieron aplicación, puesto que la Ley por la que se crearon fue derogada tres años y medio después por la LOE, en donde surgen los Programas de Cualificación Profesional Inicial a los que haremos referencia a continuación.

II.4.3. Los Programas de Cualificación Profesional Inicial

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial se establecen en la LOE (2006), en el artículo 30, y se dirigen a alumnos/as mayores de 16 años que no hubieran obtenido el título de graduado en educación secundaria obligatoria. Excepcionalmente, y con el acuerdo de alumnos/as y padres o tutores, esta edad podrá reducirse a 15 años en los casos en que una vez cursado segundo curso de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), no estén en condiciones de pasar a tercero y hayan repetido una vez en secundaria.

El objetivo de los Programas de Cualificación Profesional Inicial es, como puede observarse en el esquema 36, que todos los alumnos/as alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel 1 del catálogo nacional de las cualificaciones profesionales, así como que tengan la posibilidad de una inserción socio

laboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas¹²¹ para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas. Estos programas incluyen tres tipos de módulos:

- a) Módulos específicos referidos a las unidades de competencia correspondientes al nivel 1 del Catálogo nacional de las cualificaciones profesionales.
- b) Módulos formativos de carácter general, que amplíen competencias básicas y favorezcan la transición del sistema educativo al mundo laboral.
- c) Módulos de carácter voluntario para los alumnos/as, que conduzcan a la obtención del título de graduado en educación secundaria obligatoria y que podrán cursarse de manera simultánea con los módulos anteriores o una vez superados estos. Los

¹²¹ Las competencias básicas, denominadas “clave” según nomenclatura de la Unión Europea, y que desde el mencionado contexto se considera que son:

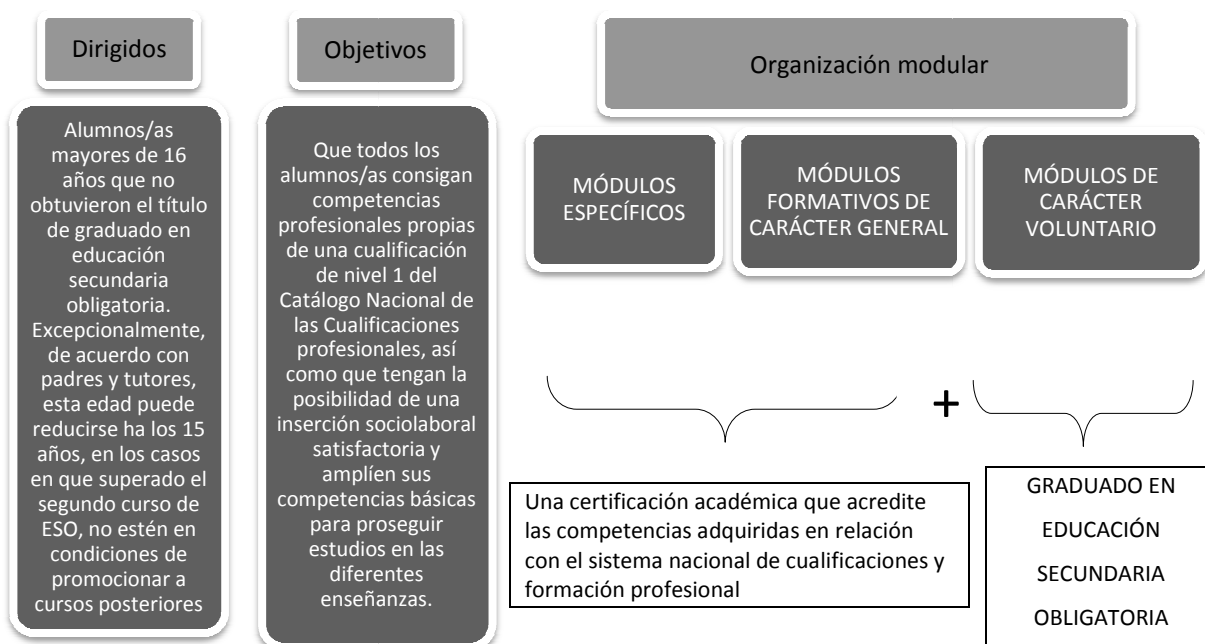
- La comunicación en la lengua materna, que es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales.
- La comunicación en lenguas extranjeras, que implica, además de las mismas competencias básicas de la comunicación en lengua materna, la mediación y comprensión intercultural. El grado de dominio depende de varios factores y de las capacidades de escuchar, hablar, leer y escribir.
- La competencia matemática y las competencias básicas en ciencia y tecnología. La competencia matemática es la capacidad de desarrollar y aplicar un razonamiento matemático para resolver problemas diversos de la vida cotidiana, haciendo hincapié en el razonamiento, la actividad y los conocimientos. Las competencias básicas en ciencia y tecnología remiten al dominio, la utilización y la aplicación de conocimientos y metodología empleados para explicar la naturaleza. Por ello, entrañan una comprensión de los cambios ligados a la actividad humana y la responsabilidad de cada individuo como ciudadano.
- La competencia digital, que conlleva un uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) y, por tanto, el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).
- Aprender a aprender, competencia vinculada al aprendizaje, a la capacidad de emprender y organizar un aprendizaje ya sea individualmente o en grupos, según las necesidades propias del individuo, así como a ser conscientes de los métodos y determinar las oportunidades disponibles.
- Las competencias sociales y cívicas. La competencia social remite a las competencias personales, interpersonales e interculturales, así como a todas las formas de comportamiento de un individuo para participar de manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional. Esta competencia se corresponde con el bienestar personal y colectivo. La comprensión de los códigos de conducta y de las costumbres de los distintos entornos en los que el individuo se desarrolla es fundamental. Un individuo puede asegurarse una participación cívica, activa y democrática gracias a estas competencias cívicas, especialmente a través del conocimiento de las nociones y las estructuras sociales y políticas (democracia, justicia, igualdad, ciudadanía y derechos civiles).
- El sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa, que consiste en la habilidad de transformar las ideas en actos y que está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. Las personas son conscientes del contexto en el que se sitúa su trabajo y pueden aprovechar las ocasiones que se les presenten. El sentido de la iniciativa y el espíritu de empresa son el fundamento para la adquisición de cualificaciones y conocimientos específicos necesarios para aquellos que crean algún tipo de actividad social o comercial o que contribuyen a ella. Dicho espíritu debería comportar asimismo una concienciación sobre los valores éticos y fomentar la buena gobernanza.
- La conciencia y la expresión culturales, que suponen la conciencia de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios (la música, las artes escénicas, la literatura y las artes plásticas).

alumnos/as que accedan a un programa de cualificación profesional inicial con 15 años adquieren el compromiso de cursar estos últimos módulos.

El alumnado que supere los módulos obligatorios de estos programas obtendrá una certificación académica que acredite las competencias profesionales adquiridas en relación con el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional. Estos programas podrán ser ofrecidos por los centros educativos, las corporaciones locales, asociaciones profesionales, organizaciones no gubernamentales y otras entidades empresariales y sindicales, bajo la coordinación de las administraciones educativas y se impartirán siempre en centros públicos y privados concertados.

En el esquema 37, recogemos todas estas características:

Esquema 37: Características de los programas de cualificación inicial



Elaboración propia basada en Sarceda (en prensa)

II.5. DESARROLLO NORMATIVO DESDE LA LOGSE HASTA LA LOE

Aunque la LOGSE en 1990 dictaminó determinadas características de los estudios de Formación Profesional, aún hubo que esperar al Real Decreto 676/1993¹²² para conocer como sería la estructura común de la ordenación académica de los títulos profesionales y de sus correspondientes enseñanzas mínimas, así como la conceptualización de términos tales como “competencia profesional”, “perfil profesional”, “unidades de competencia” o “módulo profesional”, donde se estableció por primera vez:

1. La finalidad, componentes y ordenación de la Formación Profesional
2. Organización y requisitos de acceso a los ciclos formativos de formación profesional
3. Estructura de los títulos y de las enseñanzas mínimas de formación profesional
4. Establecimiento de las características de los currículos de los diferentes ciclos formativos para las Administraciones educativas
5. Características de la evaluación, así como criterios y procedimientos.
6. Efectos académicos y profesionales de los títulos de formación profesional.

En función de esta normativa se establecieron los diferentes títulos, enseñanzas mínimas e incluso currículos de los diferentes títulos, tanto de grado medio como de grado superior.

En Galicia, este Real Decreto, dará lugar al Decreto 239/1995¹²³ que marcará la transformación de la Formación Profesional en esta Comunidad autónoma, ya que a la luz de esta normativa se estableció tal y como lo conocemos en la actualidad, concretándose los puntos ya determinados por el Real Decreto 676/1993.

¹²² Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional (BOE 22 de mayo de 1993).

¹²³ Decreto 239/1995, del 28 de julio, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas de formación profesional y las directrices sobre sus títulos (DOG 16 de agosto de 1995).

Será el Decreto 239/1995 en Galicia, la normativa que desarrolle los aspectos referidos a la ordenación de estas enseñanzas, y que establezca que determinados módulos han de ser impartidos en todos los ciclos formativos (artículo 7):

- El módulo de formación y orientación laboral
- El módulo de formación en centros de trabajo
- En los ciclos formativos de grado superior, además se impartirá el módulo de proyecto integrado

Más adelante y tras la publicación de la LOPEG¹²⁴ y del “Acuerdo de Bases sobre Política de Formación Profesional”¹²⁵, se promulga el Real Decreto 777/1998¹²⁶ que constituye una avance importante al determinar los criterios generales para efectuar convalidaciones y correspondencias entre los tres subsistemas de formación profesional y la experiencia laboral, no olvidemos que en 1995 se organizan las directrices sobre los Certificados de Profesionalidad¹²⁷, aunque no será hasta 2008 cuando se regulen¹²⁸ dichos certificados.

En 2004, con la LOCyFP¹²⁹ de 2002, estamos ante un nuevo marco normativo, sin olvidar la LOCE, que hace necesario adaptar la ordenación de la formación profesional específica, con el fin de que las nuevas titulaciones y las enseñanzas conducentes a éstas respondan a lo que la sociedad demanda de la formación profesional y se publica el Real Decreto 362/2004¹³⁰ que deroga el Real Decreto 676/1993 y establece la estructura de los nuevos títulos de formación profesional, en línea con las directrices de la Unión

¹²⁴ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno docentes (BOE 21 de noviembre de 1995).

¹²⁵ Acuerdo de Bases sobre la Política de Formación Profesional, celebrado entre el Gobierno, las Organizaciones Sindicales CC.OO. y UGT y las Organizaciones Empresariales CEOE y CEPYME, en España, en diciembre de 1996.

¹²⁶ Real Decreto 777/1998, de 30 de abril, por que se desarrollan determinados aspectos de la ordenación de la formación profesional en el ámbito del sistema educativo (BOE 8 de mayo de 1998).

¹²⁷ Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, por el que se establecen directrices sobre los Certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de la formación profesional ocupacional (BOE 10 de junio 1995), derogado por el Real Decreto 34/2008.

¹²⁸ Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad (BOE 31 de enero de 2008).

¹²⁹ Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y la Formación Profesional (BOE 20 de junio de 2002)

¹³⁰ Real Decreto 362/2004, de 5 de marzo, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional específica (BOE 26 de marzo de 2004).

Europea, de manera que constituyan acciones referidas al Catálogo nacional de cualificaciones profesionales.

Finalmente, y tras el establecimiento de la LOE, se publica el Real Decreto 1538/2006¹³¹ con el fin de que las titulaciones y las enseñanzas conducentes a las mismas respondan a las necesidades basadas en la competitividad, empleabilidad, movilidad, acercando los títulos a la realidad del mercado laboral.

Todo lo expuesto hasta el momento se materializa en una oferta formativa concreta, organizada en función de las necesidades del contexto empresarial y formativo.

En Galicia para el curso 2007-08, si tomamos como referencia las familias profesionales y ciclos formativos y teniendo en cuenta que la oferta es en ocasiones de ciclo completo y en otras de módulos, la situación reflejada en la tabla 9 muestra la oferta antes mencionada:

Tabla 9: Oferta de Formación Profesional en centros públicos en Galicia. Curso 2007-08

| FAMILIA PROFESIONAL | CICLO FORMATIVO | OFERTA | |
|----------------------------------|---|--------|---------|
| | | CICLOS | MÓDULOS |
| ACTIVIDADES AGRARIAS | CM TRABAJOS FORESTALES Y CONSERVACIÓN DEL MEDIO NATURAL | 6 | 1 |
| | CM JARDINERÍA | 3 | 1 |
| | CM EXPLOTACIONES AGRARIAS EXTENSIVAS | 5 | - |
| | CM EXPLOTACIONES AGRÍCOLAS INTENSIVAS | 2 | 1 |
| | CM EXPLOTACIONES GANADERAS | 2 | - |
| | CS GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS AGROPECUARIAS | 1 | - |
| | CS GESTIÓN Y ORGANIZACIÓN DE LOS RECURSOS NATURALES Y PAISAJÍSTICOS | 7 | - |
| ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS | CM CONDUCCIÓN DE ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS EN EL MEDIO NATURAL | 6 | - |
| | CS ANIMACIÓN DE ACTIVIDADES FÍSICAS Y DEPORTIVAS | 13 | - |
| ACTIVIDADES MARÍTIMO-PESQUERAS | CM BUCEO A MEDIA PROFUNDIDAD | 1 | - |
| | CM OPERACIONES DE CULTIVO ACUÍCOLA | 1 | 1 |
| | CM OPERACIÓN, CONTROL Y MANTENIMIENTO DE MÁQUINAS E INSTALACIONES DEL BUQUE | 4 | - |
| | CM PESCA Y TRANSPORTE MARÍTIMO | 3 | - |

¹³¹ Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (BOE 3 de enero de 2007).

| FAMILIA PROFESIONAL | CICLO FORMATIVO | OFERTA | |
|-------------------------------|--|--------|---------|
| | | CICLOS | MÓDULOS |
| | CS NAVEGACIÓN, PESCA Y TRANSPORTE MARÍTIMO | 3 | - |
| | CS PRODUCCIÓN ACUÍCOLA | 1 | - |
| | CS SUPERVISIÓN Y CONTROL DE MÁQUINAS E INSTALACIONES DEL BUQUE | 4 | - |
| ADMINISTRACIÓN | CM GESTIÓN ADMINISTRATIVA | 79 | 6 |
| | CS SECRETARIADO | 11 | - |
| | CS ADMINISTRACIÓN Y FINANZAS | 62 | 6 |
| ARTES GRÁFICAS | CM PRE IMPRESIÓN EN ARTES GRÁFICAS | 5 | - |
| | CM IMPRESIÓN EN ARTES GRÁFICAS | 5 | - |
| | CS DISEÑO Y PRODUCCIÓN EDITORIAL | 1 | - |
| | CS PRODUCCIÓN EN INDUSTRIAS DE ARTES GRÁFICAS | 1 | - |
| COMUNICACIÓN, IMAGEN Y SONIDO | CM LABORATORIO DE IMAGEN | 3 | - |
| | CS SONIDO | 2 | - |
| | CS IMAGEN | 1 | 1 |
| | CS PRODUCCIÓN DE AUDIOVISUALES, RADIO Y ESPECTÁCULOS | 1 | 1 |
| | CS REALIZACIÓN DE AUDIOVISUALES Y ESPECTÁCULOS | 1 | 1 |
| EDIFICACIÓN Y OBRA CIVIL | CS DESARROLLO Y APLICACIÓN DE PROYECTOS DE CONSTRUCCIÓN | 10 | 1 |
| | CS DESARROLLO DE PROYECTOS URBANÍSTICOS Y OPERACIONES TOPOGRÁFICAS | 7 | 2 |
| | CS REALIZACIÓN Y PLANOS DE OBRA | 2 | - |
| | MS CUBRICIÓN DE EDIFICIOS: LOSAS | - | 1 |
| | CM ALBAÑILERÍA | - | 1 |
| | CM ACABADOS DE CONSTRUCCIÓN | 2 | 1 |
| | CM OPERACIÓN Y MANTENIMIENTO DE MAQUINARIA DE CONSTRUCCIÓN | - | 2 |
| COMERCIO Y MARKETING | CM COMERCIO | 35 | 3 |
| | CS COMERCIO INTERNACIONAL | 5 | - |
| | CS GESTIÓN DEL TRANSPORTE | 1 | 1 |
| | CS GESTIÓN COMERCIAL Y MARKETING | 13 | - |
| ELECTRICIDAD Y ELECTRÓNICA | CM EQUIPOS ELECTRÓNICOS DE CONSUMO | 31 | 3 |
| | CM EQUIPOS E INSTALACIONES ELECTROTÉCNICAS | 38 | 2 |
| | CS SISTEMAS DE REGULACIÓN Y CONTROL AUTOMÁTICOS | 7 | - |
| | CS SISTEMAS DE TELECOMUNICACIÓN E INFORMÁTICOS | 13 | 1 |
| | CS INSTALACIONES ELECTROTÉCNICAS | 13 | - |
| | CS DESARROLLO DE PRODUCTOS ELECTRÓNICOS | 15 | - |
| FABRICACIÓN MECÁNICA | CM MECANIZADO | 13 | - |
| | CM SOLDADURA E CALDERERÍA | 14 | 1 |
| | CS DESARROLLO DE PROYECTOS MECÁNICOS | 1 | - |
| | CS CONSTRUCCIONES METÁLICAS | 5 | - |
| | CS PRODUCCIÓN POR MECANIZADO | 6 | - |

| FAMILIA PROFESIONAL | CICLO FORMATIVO | OFERTA | |
|--|--|--------|---------|
| | | CICLOS | MÓDULOS |
| HOSTELERÍA Y TURISMO | CM COCINA | 12 | 2 |
| | CM SERVICIOS DE RESTAURANTE Y BAR | 11 | - |
| | CM PASTELERÍA Y PANADERÍA | 5 | - |
| | CS ALOJAMIENTO | 2 | - |
| | CS INFORMACIÓN Y COMERCIALIZACIÓN TURÍSTICAS | 7 | - |
| | CS RESTAURACIÓN | 9 | 1 |
| | CS ANIMACIÓN TURÍSTICA | 1 | - |
| | CS AGENCIAS DE VIAJES | 4 | - |
| IMAGEN PERSONAL | CM PELUQUERÍA | 13 | - |
| | CM ESTÉTICA PERSONAL DECORATIVA | 9 | - |
| | CS ASesorÍA DE IMAGEN PERSONAL | - | 1 |
| | CS ESTÉTICA | 8 | - |
| INDUSTRIAS ALIMENTARIAS | CM CONSERVERA VEGETAL, CÁRNICA Y DE PESCADO | 1 | - |
| | CM ELABORACIÓN DE VINOS Y OTRAS BEBIDAS | 2 | 1 |
| | CM PANIFICACIÓN Y REPOSTERÍA | 2 | - |
| | CS INDUSTRIA ALIMENTARIA | 4 | - |
| INFORMÁTICA | CS ADMINISTRACIÓN DE SISTEMAS INFORMÁTICOS | 25 | 3 |
| | CS DESARROLLO DE APLICACIONES INFORMÁTICAS | 19 | - |
| | CM EXPLOTACIÓN DE SISTEMAS INFORMÁTICOS | 16 | 4 |
| MADERA Y MUEBLE | CM FABRICACIÓN A MEDIDA E INSTALACIÓN DE CARPINTERÍA E MOBLE | 12 | - |
| | CS PRODUCCIÓN DE MADERA Y MUEBLE | 2 | 1 |
| | CS DESARROLLO DE PRODUCTOS DE CARPINTERÍA Y MUEBLES | 1 | - |
| MANTENIMIENTO DE VEHÍCULOS AUTOPROPULSADOS | CM ELECTROMECAÁNICA DE VEHÍCULOS | 34 | - |
| | CM CARROCERÍA | 12 | - |
| | CS AUTOMOCIÓN | 10 | 2 |
| MANTENIMIENTO Y SERVICIOS A LA PRODUCCIÓN | CM INST. Y MANT. ELECTROMECAÁNICO DE MAQUINARIA Y COND. DE LÍNEAS | 8 | - |
| | CM MONTAJE Y MANTENIMIENTO DE INSTALACIONES DE FRÍO, CLIMATIZACIÓN Y PRODUCCIÓN DE CALOR | 7 | 2 |
| | CS DESEN. DE PROYEC. DE INST. DE FLUIDOS, TÉRMICAS Y DE MANUTENCIÓN | 1 | - |
| | CS MANTENIMIENTO DE EQUIPO INDUSTRIAL | 6 | 1 |
| | CS PREVENCIÓN DE RISCOS PROFESIONES | 2 | - |
| | CS MANTENIMIENTO Y MONTAJE DE INSTALACIONES DE EDIFICIO Y PROCESO | 3 | - |
| SANIDAD | CM CUIDADOS AUXILIARES DE ENFERMARÍA | 29 | 2 |
| | CM FARMACIA | 11 | - |
| | CS ANATOMÍA PATOLÓGICA E CITOLÓGICA | 4 | - |
| | CS DIETÉTICA | 7 | 1 |
| | CS DOCUMENTACIÓN SANITARIA | 2 | - |
| | CS HIGIENE BUCODENTAL | 2 | - |

| FAMILIA PROFESIONAL | CICLO FORMATIVO | OFERTA | |
|--|--|--------|---------|
| | | CICLOS | MÓDULOS |
| | CS LABORATORIO DE DIAGNÓSTICO CLÍNICO | 9 | - |
| | CS PRÓTESIS DENTAL | 4 | - |
| | CS RADIOTERAPIA | 1 | - |
| | CS IMAGEN PARA EL DIAGNÓSTICO | 3 | - |
| | CS SALUD AMBIENTAL | 7 | - |
| | CS AUDIO PRÓTESIS | 1 | 1 |
| SERVICIOS SOCIOCULTURALES Y A LA COMUNIDAD | CM ATENCIÓN SOCIO SANITARIA | 4 | 2 |
| | CS ANIMACIÓN SOCIOCULTURAL | 4 | - |
| | CS EDUCACIÓN INFANTIL | 9 | 1 |
| | CS INTERPRETACIÓN DEL LENGUAJE DE SIGNOS | 2 | - |
| | CS INTEGRACIÓN SOCIAL | 3 | - |
| TEXTIL, CONFECCIÓN E PIEL | CM CONFECCIÓN | 4 | - |
| | CS PATRONAJE | 1 | - |
| VIDRIO Y CERÁMICA | CM OPERACIONES DE FABRICACIÓN DE PRODUCTOS CERÁMICOS | - | 1 |
| TOTAL OFERTADO | | 820 | 64 |

Fuente: www.edu.xunta.es/fp/files/oferta0708/oferta_clasificada_por_familia_ciclos.pdf (consulta 30 de noviembre de 2007)

Como se puede observar, la oferta es de 820 ciclos formativos completos, de los cuales 450 ciclos son de grado medio y 370 de grado superior, además se ofertan 64 parciales a través de módulos del ciclo (36 de grado medio y 28 de grado superior), de los cuales 106 son diferentes. Otro aspecto reseñable, es el que hace referencia a la distinta presencia de las familias profesionales, de manera que mientras Vidrio y Cerámica, por ejemplo, sólo tiene una oferta parcial, otras familias como Administración o Electricidad y electrónica, superan los 150 ciclos ofertados en diferentes provincias y centros.

Sin embargo, no querríamos finalizar este apartado sin establecer la repercusión real de la oferta expuesta, es decir qué número de alumnos/as se matriculan en estos ciclos y que recogemos en la tabla 10, según datos de IGE¹³²:

Tabla 10: Alumnos/as matriculados en formación profesional en centros públicos de Galicia en el curso 2007-2008.

| | GALICIA | A CORUÑA | LUGO | OURENSE | PONTEVEDRA |
|-------------------------------------|---------|----------|------|---------|------------|
| CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO | 12229 | 5580 | 1671 | 1152 | 3826 |
| CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR | 12487 | 5961 | 2561 | 1156 | 3090 |

Fuente: <http://www.ige.eu/igebdt/verEjes.jsp?COD=463&M=&S=&RET> (consulta 15 de diciembre de 2007)

Como puede observarse, en Galicia, 12229 alumnos están matriculados en 450 ciclos de grado medio y 12487 en 370 de grado superior, lo que implica un total 24716 alumnos/as matriculados en ciclos formativos y repartidos en un total 197 centros educativos, como veremos más adelante.

¹³² Instituto Galego de Estatística.

II.6. CENTROS DE FORMACIÓN PROFESIONAL ESPECÍFICA

Los centros en que se imparte la formación profesional, como no podía ser de otra manera, se han ido adaptando a las características establecidas para cada una de las etapas marcadas por los diferentes momentos legislativos, el recorrido a realizar por los centros es ilustrativo del histórico.

En 1976, el Decreto 707/1976¹³³ dedica el capítulo V a los Centros de Formación Profesional, y establece que serán centros docentes estatales y no estatales, de cinco tipos:

1. Centro de Formación Profesional de primer grado, impartirán las enseñanzas de dicho grado y tendrán que estar adscrito a un Centro de segundo grado o a un Instituto Politécnico, “que orientará sus tareas y supervisará la evaluación final de los alumnos en la forma que reglamentariamente se determine”.
2. Centros de Formación Profesional de segundo grado, impartirán las de dicho grado, tendrán que tener capacidad para un mínimo de 240 alumnos.
3. Centros de Formación Profesional de tercer grado serán los que impartan las enseñanzas de dicho grado y se integren o adscriban a las Universidades; tendrán que tener capacidad para 360 alumnos.
4. Secciones de Formación Profesional, son las que con unidades docentes de 40 puestos escolares están integradas en otros centros educativos, sean estos de Educación General Básica, Bachillerato o centros de otro grado de Formación Profesional.
5. Institutos Politécnicos, son establecimientos con una capacidad no inferior a 600 puestos escolares, de los cuales al menos 240 debían ser de segundo o tercer grado.

¹³³ Decreto 707/1976, de 5 de marzo, sobre Ordenación de la Formación Profesional (BOE 12 de abril de 1976).

Sin embargo esta tipología, así como la denominación cambia en 1985, en que la LODE¹³⁴ en su capítulo II implanta la de institutos de Formación Profesional, siendo estos por un lado los centros específicos de formación profesional y por otro, los centros ordinarios en donde se estudia la formación profesional además de otros niveles educativos, como también aparecerá recogido en la LOGSE (artículo 34.4).

En el desarrollo normativo de la LOGSE, se establece con arreglo a la nueva estructuración del sistema educativo, y en particular de la organización de la formación profesional en grado medio y grado superior, una diferente denominación de los centros, así como distinta forma de reparto de las enseñanzas y de características arquitectónicas de los propios centros, como aparece recogido en el Real Decreto 1004/1991¹³⁵ (capítulo II: grado medio y título V: grado superior), así la formación profesional se impartirá como sigue:

- Formación Profesional de Grado medio:
 - Centros en que se imparta la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Centros en que se imparta el Bachillerato
 - Centros dedicados exclusivamente a impartir la Formación Profesional específica
- Formación Profesional de Grado superior:
 - Centros específicos
 - Centros en los que se imparta Bachillerato

En 2002, con la LOCyFP¹³⁶, surge un nuevo tipo de centros (artículo 11.4) denominados Centros integrados de Formación Profesional, que impartirán todas las ofertas formativas referidas al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (tanto títulos como certificados de profesionalidad), que convivirá hasta la actualidad con los

¹³⁴ Ley Orgánica 8/1985, del 5 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE 4 de julio de 1985; corrección de errores, BOE 19 de octubre de 1985).

¹³⁵ Real Decreto 1004/1991, del 12 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas de régimen general no universitarias (BOE 26 de junio de 1991).

¹³⁶ Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y la Formación Profesional (BOE 20 de junio de 2002).

establecidos por la LOGSE y mantenidos de igual manera por la LOCE y su desarrollo, como se establece en el Real Decreto 1537/2003¹³⁷ (capítulo V). Así mismo, la LOCyFP establece otro tipo de centros, los denominados centros de referencia nacional (artículo 11.7) que estarán especializados en los sectores productivos.

En Galicia, el Decreto 325/2003¹³⁸ crea una red de centros integrados con carácter experimental, siendo inicialmente de seis centros, y estipulando sus objetivos, funciones y requisitos.

Esta realidad gallega que se amplía en oferta y funciones en 2003¹³⁹, proceso de ampliación que continúa en 2004¹⁴⁰, y que como puede observarse nos muestra una cierta anticipación tanto en normativa como en la expansión en Galicia con respecto a al ámbito estatal, esto se debe al hecho de que en Galicia se estaba ya trabajando en función de la LOCyFP¹⁴¹ y del Plan Gallego de Formación Profesional, al que ya nos hemos referido en el capítulo anterior.

De todas formas, esta normativa fue modificada por el Decreto 154/2006¹⁴², para adaptarse a la regulación estatal que a continuación expondremos y en la actualidad vigente. La realidad descrita se concreta en una oferta de 14 centros integrados en Galicia, dato nada desechable si tenemos en cuenta que en el resto de España se ofertan 16, es decir, alrededor del 47% de los centros integrados están en Galicia.

¹³⁷ Real Decreto 1537/2003, de 5 de diciembre, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas escolares de régimen general (BOE 10 de diciembre de 2003).

¹³⁸ Decreto 325/2003, de 18 de julio, por el que se autoriza y regula los centros integrados de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 4 de agosto de 2003).

¹³⁹ Orden del 4 de diciembre de 2003 por la que se regula el funcionamiento y la oferta formativa de los centros integrados de formación profesional dependientes de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria y de la Consellería de Asuntos Sociais, Emprego e Relacións Laborais (DOG 20 de enero de 2004).

¹⁴⁰ Orden del 20 de enero de 2004, conjunta de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria y de la Consellería de Asuntos Sociais, Emprego e Relacións Laborais, por la que se convocan los centros docentes públicos que imparten formación profesional dependientes de las dos consellerías, para la incorporación a la red de centros integrados de formación profesional de la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 24 de febrero de 2004).

¹⁴¹ Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y la Formación Profesional (BOE 20 de junio de 2002).

¹⁴² Decreto 154/2006, del 7 de septiembre, por el que se modifica parcialmente el Decreto 325/2003, de 18 de julio, por el que se autorizan y regulan los centros integrados de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 18 de septiembre de 2006).

Como decíamos, en 2005 se publica a nivel estatal la regulación de los requisitos de este tipo de centros, en el Real Decreto 1558/2005¹⁴³, estableciéndose que estos centros incluirán “las enseñanzas propias de la formación profesional inicial, las acciones de inserción y reinserción laboral de los trabajadores y las de formación permanente dirigida a la población trabajadora ocupada”. Con respecto a la Comunidad Autónoma de Galicia, en 2008, se actualiza la legislación sobre este particular, con el Decreto 266/2007¹⁴⁴, ajustándose a lo establecido en el Real Decreto antes mencionado.

La LOE recoge (artículo 39.5) toda esta oferta de centros, es decir la Formación Profesional se podrá cursar en centros educativos de secundaria, centros integrados y centros de referencia nacional, además en el Real Decreto 1538/2006 se dedica el capítulo X a definir los centros y sus requisitos.

A continuación presentamos la tabla 11 en que se recogen el tipo de centros en que se imparte formación profesional específica y su expansión tanto en Galicia como a nivel Estatal¹⁴⁵, así como un gráfico para presentar las proporciones en los dos ámbitos y en los diferentes tipos de centros:

Tabla 11: Número de centros y tipo.

| | GALICIA | ESPAÑA (INCLUIDA GALICIA) |
|-------------------------------------|---------|---------------------------|
| CENTROS INTEGRADOS | 14 | 30 |
| INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA | 162 | 2007 |
| INSTITUTOS DE FORMACIÓN PROFESIONAL | 21 | 134 |
| CENTROS DE REFERENCIA NACIONAL | - | - |
| TOTAL DE CENTROS CON FP | 197 | 2171 |

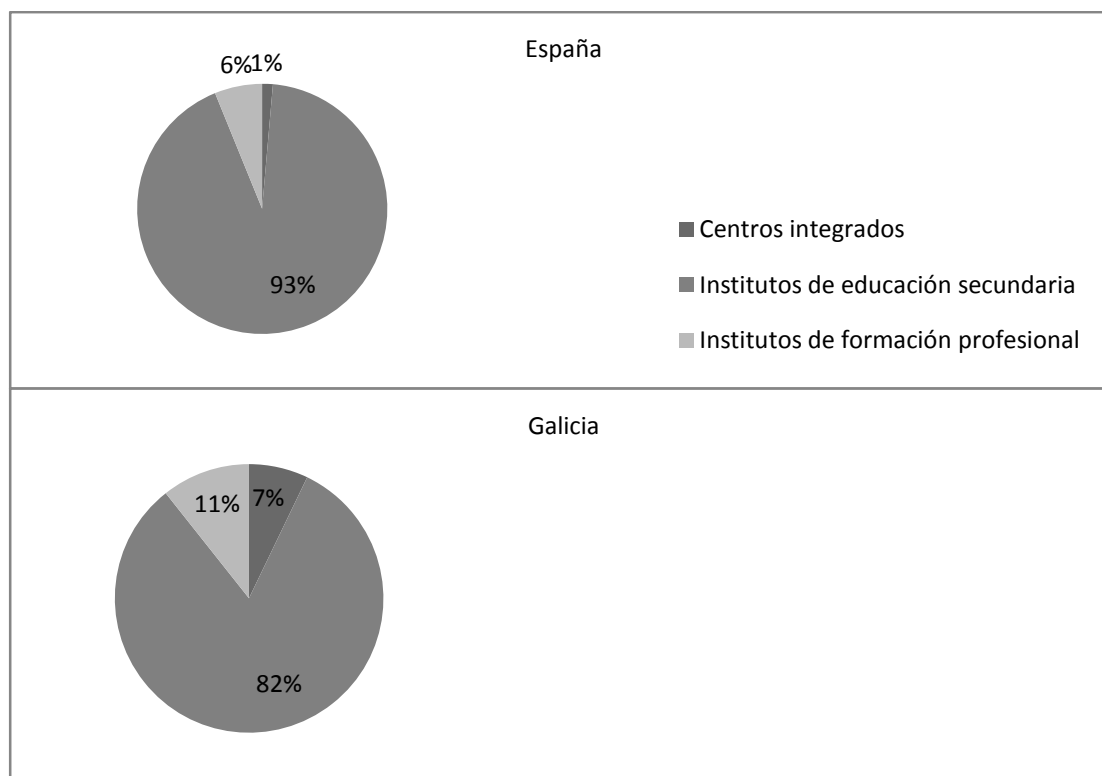
Fuente: <http://centros.mec.es/centros/selectaut.do> (consulta 27 de diciembre de 2007)

¹⁴³ Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por la que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional (BOE 30 de diciembre de 2005, corrección de errores BOE 24 de enero de 2006).

¹⁴⁴ Decreto 266/2007, de 28 de diciembre, por el que se regulan los centros integrados de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 28 de enero de 2008).

¹⁴⁵ Los datos han sido obtenidos a través del Registro Estatal de Centros Docentes No Universitarios del Ministerio de Educación y Ciencia (<http://centros.mec.es/centros/selectaut.do>).

Gráfico 1: Porcentaje según tipo de centros en Galicia y en España



Elaboración propia

Como podemos observar el gráfico 1, los porcentajes muestran que tanto en Galicia como en todo el Estado en su conjunto, los centros integrados representan un porcentaje pequeño en la oferta (1% a nivel estatal y el 7% en Galicia), seguidos de los institutos de formación profesional y recogiendo la mayor parte de la oferta, un 93% y un 82% en España y Galicia, respectivamente, en los Institutos de Educación Secundaria.

De todas formas, hemos de considerar a la vista de los datos que la función prioritaria de estos centros integrados será la de ser referente de los demás centros que impartan esta formación, no la de absorber la oferta formativa.

II.7. PROFESORADO: TITULACIÓN Y ACCESO

Iniciaremos este apartado en 1990, por ser en estos momentos cuando se produce el mayor cambio organizativo con respecto a la formación profesional y por tanto con las características del profesorado que acceda a impartir docencia en este nivel educativo.

En el artículo 33 de la LOGSE, se establece que el profesorado que imparta enseñanzas en la Formación Profesional Específica tendrá que cumplir los mismos requisitos de titulación que para la educación secundaria. Estos requisitos (artículo 24.1) se concretan en que serán licenciados, ingenieros o arquitectos o quienes posean titulación equivalente a efectos de docencia. Además estipula que en las materias que por su especialización en la formación profesional puedan requerirlo podrán ser Ingenieros Técnicos, Arquitectos Técnicos o Diplomados Universitarios.

También (artículo 33.2) establece que en determinadas áreas o materias se pueden considerar la contratación temporal, como profesores especialistas, de profesionales que desarrollen su actividad en el ámbito laboral.

Además, para impartir la enseñanza en esta etapa, al igual que en secundaria, tendrán que haber cursado un curso de cualificación pedagógica, es decir, estar en posesión del título profesional de especialización didáctica (artículo 24.2.).

En la Disposición Adicional Novena de la LOGSE en el punto 3 se establece como sistema de ingreso en la Función pública docente el concurso-oposición convocado por las respectivas Administraciones educativas. Y en la Décima, punto 4 y 6, se dice que los Profesores Numerarios de Escuelas Maestría Industrial se integrarán en el cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y los funcionarios del cuerpo de Maestros de Taller de Escuelas de Maestría Industrial en el cuerpo de Profesores Técnicos de Formación Profesional.

Tras la publicación de la LOGSE, se regula tanto el ingreso¹⁴⁶ como la movilidad¹⁴⁷ entre diferentes Cuerpos docente (la movilidad en cuanto al concurso de traslados en el

¹⁴⁶ Real Decreto 574/1991, de 22 de abril, por el que se regula transitoriamente el Ingreso en los cuerpos de funcionarios docentes a que se refiere La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de ordenación general del Sistema educativo (BOE 23 de abril de 1991).

ámbito nacional aún tendrá que esperar hasta 1994¹⁴⁷) y con el Real Decreto 1701/1991¹⁴⁹ se establecieron las especialidades del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, siguiendo vigentes las especialidades del antiguo Cuerpo de Profesores Numerarios de Maestría Industrial (D. Transitoria 3ª) entre las que se encontraba la Formación Empresarial, de la que hablaremos más adelante al referirnos al profesorado del módulo de Formación y Orientación laboral.

Es interesante resaltar que esta legislación citada y que aparece tras la publicación de la LOGSE, tenía como función acomodar y adscribir al profesorado que impartía docencia con anterioridad en centros de formación profesional y cuyos requisitos eran muy diferentes, ya que habían sido establecidos por la LGE en 1970 y por el Decreto 707/1976, tenían titulaciones, materias y pertenecían a Cuerpos Docentes distintos, con lo que el “ajuste” era complicado, como se puede observar en el cuantioso desarrollo legal que implicó .

En 1993, se publica el Real Decreto 850¹⁵⁰ por el que se regulaba el procedimiento de ingreso, los órganos de selección, la convocatoria y la adquisición de especialidades en los cuerpos de funcionarios docentes a que se refiere la LOGSE, y en su artículo 17.2 ya se habla del Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria, unificando la ESO, Bachillerato y Formación Profesional y los requisitos que han de cumplir:

- estar en posesión del título de Doctor, Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o equivalente a efectos de docencia y, para determinadas especialidades de la
-

¹⁴⁷ Real Decreto 575/1991, de 22 de abril, por el que se regula la movilidad entre los Cuerpos docentes y la adquisición de la condición de Catedrático a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 23 de abril de 1991).

¹⁴⁸ Real Decreto 1774/1994, de 5 de agosto, por el que se regulan los concursos de traslados de ámbito nacional para la provisión de plazas correspondientes a los Cuerpos docentes que imparten las enseñanzas establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 30 de septiembre de 1994), revisado por el Real Decreto 2112/1998, de 2 de octubre, por el que se regulan los concursos de traslados de ámbito nacional para la provisión de plazas correspondientes a los Cuerpos Docentes (BOE 6 de octubre de 1998).

¹⁴⁹ Real Decreto 1701/1991, de 29 de noviembre, por el que se establecen especialidades del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, se adscriben a ellas los profesores correspondientes de dicho cuerpo y se determinan las áreas y materias que deberá impartir el profesorado respectivo (BOE 2 de diciembre de 1991). Este Real Decreto será modificado por el Real Decreto 1635/1995, de 6 de octubre y será derogado su artículo 4 por Real Decreto 2112/1998, de 2 de octubre.

¹⁵⁰ Real Decreto 850/1993, de 4 de junio, por el que se regula el ingreso y la adquisición de especialidades en los Cuerpos de Funcionarios Docentes a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 30 de junio de 1993) derogado por el Real Decreto 334/2004.

formación profesional, Diplomado Universitario, Ingeniero Técnico o Arquitecto Técnico

- estar en posesión del título de especialización didáctica a que se refiere el artículo 24.2.de la LOGSE.

La disposición adicional 2ª del Real Decreto 676/1995 estableció que la competencia docente del profesorado perteneciente a los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Técnicos de FP, estaría definida por su pertenencia a una especialidad no a una titulación académica, lo cual permite recolocar al profesorado por afinidades.

El Real Decreto 1635/1995¹⁵¹ reajusta las adscripciones del profesorado titular de las antiguas especialidades de la formación profesional (no olvidemos que durante un tiempo convivieron las dos modalidades de formación profesional) a las nuevas especialidades de formación profesional específica, estableciendo en el Anexo II a), entre otras, la especialidad de Formación y Orientación Laboral y en el Anexo II d) la correspondencia con la especialidad de Formación Empresarial.

El profesorado de las diferentes especialidades de Formación Profesional, además de su especialidad en dicho nivel educativo, ya podía impartir determinadas materias en Bachillerato e incluso en la Formación Profesional Inicial en la ESO, pero su docencia se ve ampliada desde la LOCyFP¹⁵² que, con la filosofía de integración de los tres subsistemas de Formación Profesional, establece que “podrán desempeñar funciones en los demás ámbitos de la formación profesional (...),de conformidad con su perfil académico y profesional (...)” (Disposición adicional primera punto 1).

Sin embargo, aunque los requisitos en cuanto a titulación académica y especialización didáctica estuvieron claros desde la publicación de la LOGSE, en 1990,

¹⁵¹ Real Decreto 1635/1995, de 6 de octubre, por el que se adscribe el profesorado de los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria y profesores técnicos de formación profesional a las especialidades propias de la formación profesional específica (BOE 10 de octubre de 1995).

¹⁵² Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y la Formación Profesional (BOE 20 de junio de 2002).

será en el Real Decreto 1692/1995¹⁵³ cuando se regule el título profesional de especialización didáctica, aunque en la Disposición transitoria segunda, se establece que hasta el curso 1999-2000 no se hará efectiva la exigencia del título de especialización didáctica para impartir las enseñanzas correspondientes a las diferentes especialidades de la formación profesional específica, ni para acceder al Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria de dichas especialidades. E incluso, en 1996¹⁵⁴, se regula el plan de estudios y la impartición del curso. Posteriormente, mediante el Real Decreto 173/1998 (se modificó el calendario de aplicación de la LOGSE) y el Real Decreto 321/2000¹⁵⁵ (se modificó el texto del Real Decreto 1692/1995) se amplió dicho plazo para estas especialidades hasta el curso 2002-2003.

Será la Ley Orgánica 10/2002 de calidad de la educación donde en su artículo 58.1, nuevamente establezca la exigencia del título de Especialización Didáctica para el acceso a la función docente, sin embargo tendrá un nuevo aplazamiento cuando más adelante con el Real Decreto 835/2002¹⁵⁶, nuevamente se amplió el plazo para el curso 2004-2005, el texto dice exactamente “antes del curso 2004-2005”, sin embargo en el Real Decreto 325/2003¹⁵⁷ vuelve a ser modificado el Real Decreto 1692/1995 en cuanto a las fechas estableciéndose que será obligatoria el requisito del título de especialización didáctica a partir del 1 de septiembre de 2005 para las especialidades en cuestión.

En Real Decreto 118/2004¹⁵⁸, se confirma este plazo y se maneja para su exigencia el argumento de la integración del sistema español en el espacio educativo europeo.

¹⁵³ Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica (BOE 9 de noviembre de 1995).

¹⁵⁴ Orden de 26 de abril de 1996 por la que se regula el plan de estudios y la impartición del curso de cualificación pedagógica para la obtención del título profesional de especialización didáctica (BOE 11 de mayo de 1996).

¹⁵⁵ Real Decreto 321/2000, de 3 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, que regula el título profesional de Especialización Didáctica (BOE 4 de marzo de 2000).

¹⁵⁶ Real Decreto 835/2002, de 2 de agosto, por el que se modifican los Reales Decretos 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, y 1004/ 1997, de 4 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias. (BOE 3 de agosto de 2002).

¹⁵⁷ Real Decreto 325/2003, del 14 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica (BOE 29 de marzo de 2003).

¹⁵⁸ Real Decreto 118/2004, de 23 de enero, por el que se regula el título de Especialización Didáctica (BOE 4 de febrero de 2004).

Será en 2004, cuando se publique el Real Decreto 334/2004¹⁵⁹ que además de nuevamente regular el cambio a nuevas especialidades, en el ANEXO IV se marcan las titulaciones para cada especialidad, siendo en el caso de Formación y Orientación Laboral las que siguen, aunque profundizaremos en esta temática en el capítulo siguiente:

- Diplomado en Ciencias Empresariales
- Diplomado en Relaciones Laborales
- Diplomado en Trabajo Social
- Diplomado en Educación Social
- Diplomado en Gestión y Administración Pública

Además, se restablece el plazo para que cumplan el requisito de la especialización didáctica.

El Real Decreto 362/2004, en la Disposición adicional sexta establece que la atribución docente y sus equivalencias a efectos de docencia vendrán dadas por la norma por la que se aprueba cada título de formación profesional, es decir, que en estos reales decretos de cada título profesional se establecerá a qué especialidad del profesorado se asigna la impartición de cada módulo formativo en los ciclos correspondientes.

El Real Decreto 806/2006¹⁶⁰ establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, con la aplicación de la normativa referente a la capacitación docente aunque, finalmente, queda aplazada la implantación de dicha capacitación y derogada la normativa precedente.

La LOE de 2006, en el artículo 95, establece que los requisitos para el profesorado de Formación Profesional serán los mismos que los del profesorado de Secundaria:

¹⁵⁹ Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingresos, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes que imparten las enseñanzas escolares del sistema educativo y en el Cuerpo de Inspectores de Educación (BOE 28 de febrero de 2004).

¹⁶⁰ Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 14 de julio de 2006).

- Título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente
- Formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado¹⁶¹

El profesorado de formación profesional, tendrá la posibilidad de que se realicen habilitaciones de otras titulaciones que, a efectos de docencia establezcan las Administraciones educativas. Excepcionalmente, para determinados módulos podrán incorporarse profesionales que desarrollen su actividad en el ámbito laboral en régimen laboral o administrativo, como ya se había establecido anteriormente en la LOGSE.

Finalmente en 2007, y sobre la base de la disposición transitoria decimoséptima de la LOE, se publica el Real Decreto 276/2007¹⁶², que reorganiza las convocatorias de concurso-oposición del cuerpo de profesores para los cuatro años que tarde en establecerse esta ley al completo. En la mencionada disposición transitoria se dice que el acceso a la función pública pasara por adopción de medidas “que permitan la reducción del porcentaje de profesorado interino”.

¹⁶¹ Según lo dispuesto en el artículo 100 de la LOE.

¹⁶² Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley (BOE 2 de marzo de 2007).

Capítulo III: El módulo de Formación y Orientación Laboral

Nunca como en la actualidad se ha tenido una percepción tan clara de la necesidad de una formación sólida y adecuada al trabajo que se pretende desarrollar; tampoco, en épocas pasadas, se ha sentido, como en este momento, que la formación “académica” recibida no era suficiente para encontrarlo, sino que también se hace imprescindible una determinada orientación para esa búsqueda en el mercado laboral. Parece, pues, ir unido el concepto de orientación profesional al planteamiento de una formación profesional eficaz y de calidad.

Hasta el momento hemos hecho un análisis legislativo y organizativo empezando por la creación del Consejo Nacional de Formación Profesional (1986), pasando por la promulgación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990) hasta la Ley Orgánica de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (2002) y finalizamos en la Ley Orgánica de Educación (2006).

En todo este recorrido podemos observar que la orientación aparece recogida en dicha documentación como parte inherente a la formación y necesaria para el empleo, pero que no siempre están bien delimitados los agentes implicados en su diseño y desarrollo, ni los contextos específicos en que se delimitan sus funciones.

Es en este punto donde sentimos necesario el análisis dentro del sistema de formación profesional y la razón de existir del módulo de “Formación y Orientación Laboral”, tanto la importancia de su docencia, como de la implicación del profesorado que lo imparte en las tareas de orientación de los alumnos/as de este nivel educativo.

Podemos decir que la Formación Profesional es el conjunto de enseñanzas conducentes a dotar al individuo de conocimientos suficientes para ejercer una profesión. Sin embargo, esta definición podría resultar simplista, si olvidamos que este conjunto de conocimientos aunque tiene una serie de componentes estructurados y debidamente delimitados, también nos encontramos con que la formación ha de ser permanente para poder ejercer esa profesión en el continuum de la vida laboral.

Para entender la formación profesional es necesario tener una visión de conjunto de ésta, es decir, la formación para el trabajo (formación inicial en el sistema educativo) y la formación desde el trabajo (formación continua para desempleados o trabajadores en activo). Es decir, ser capaces de comprender como las necesidades del mercado laboral “provocan” la oferta formativa.

También hemos de observar como los cambios económicos y sociales junto con el progresivo avance de la sociedad del conocimiento generan unos beneficios (mayores oportunidades de comunicación, desplazamiento y empleo) pero también riesgos provocados por las desigualdades y la exclusión social.

Los cambios en la economía global afectan a todos los países transformando en distinta forma sus respectivos sistemas productivos. Tras la internacionalización del comercio y transnacionalidad del capital, la actual mundialización se mueve en el marco de un incremento de la competitividad internacional lo que obliga a una adaptación permanente a los procesos de cambio e incertidumbre.

Paralelamente al avance en la sociedad del conocimiento, se registran otras tendencias socioeconómicas: globalización, cambios en la estructura familiar, cambios demográficos y el impacto de las tecnologías de la información.

Surgen así nuevas oportunidades pero para aprovecharlas es imprescindible adquirir, de forma continuada, conocimientos y aptitudes. Además, las condiciones de ventaja competitiva dependen cada vez más del capital humano por lo que los conocimientos y las aptitudes de los ciudadanos se presentan hoy como potentes inductores del crecimiento económico.

En el ámbito del trabajo, la innovación permanente de la tecnología, el impulso a las políticas de I+D+i (Investigación, Desarrollo e Innovación) y los cambios en los procesos de organización de la producción y la comercialización están transformando profundamente las condiciones de trabajo. Frente al modelo post-fordista de división de las tareas de diseño y ejecución surgen modelos de organización de los recursos humanos en los que se exige capacidad de iniciativa individual a todos los trabajadores y en los que está cada vez más presente la movilidad de trabajadores, tanto interna como externa entre empresas.

Queda dibujado así un contexto global en el que adquieren gran importancia las cualificaciones profesionales y el elemento formativo adscrito al mismo.

Por otro lado, el nuevo modelo de empresa –delimitado e incluso forzado por ese contexto de globalización y cambio- exige a los trabajadores una fuerte implicación en la empresa y oferta puestos de trabajo caracterizados por una prevalencia de las operaciones informáticas –frente a las manuales- y con mayores niveles de cualificación, polivalencia y responsabilidad.

Por último, esa sociedad del conocimiento plantea riesgos e incertidumbres pues puede generar mayores desigualdades y aumentar el número de afectados por la exclusión social.

Desde esta visión de conjunto dirigida hacia el campo profesional y de adquisición de competencias técnico-laborales, hemos de comprender la importancia de una orientación profesional y laboral para que el individuo sea capaz de adaptarse a los cambios que implica su contexto laboral, desde el asesoramiento y la adquisición de competencias socio-laborales (relacionales y en el entorno de trabajo) y transversales (de búsqueda de formación e información, habilidades referidas a la adquisición de nuevas competencias), fundamentales para su crecimiento profesional y personal.

En este capítulo presentaremos cual es el sistema de orientación establecido en el ámbito educativo y el sentido del módulo de Formación y Orientación Laboral en la formación de los profesionales que cursan estudios en la Formación Profesional Inicial en el España y, más concretamente, en Galicia.

Para esto haremos una breve incursión en el concepto y características de la orientación profesional, para después mostrar la organización de la orientación en los centros educativos de secundaria de Galicia y presentar el módulo de FOL a través de su diseño curricular, las características de sus profesores y su ubicación en los ciclos formativos.

III.1. APRENDIZAJE Y ORIENTACIÓN

Los cambios en el mundo de la producción generan nuevos requerimientos al sistema educativo. No se trata de conseguir trabajadores más formados sino de capital humano con una formación más amplia y polivalente –para adaptarse a esos cambios y a ese contexto de incertidumbre- y dispuesto al aprendizaje permanente. El modelo post-fordista¹⁶³ requiere nuevas habilidades y capacidades en el mercado de trabajo: comunicación, autonomía, resolución de problemas, creatividad e iniciativa.

También a medida que se reforman los sistemas educativos y de formación de cada país para asumir los constantes cambios de los requisitos de competencias, la orientación profesional adquiere un mayor peso en las políticas sociales y de empleo.

Hasta ahora existía una concepción estática e institucional de la orientación, generalmente centrada en momentos críticos en los que el individuo debe tomar una decisión importante y con un enfoque reactivo o de buscar remedios frente a un problema o un reto decisorio.

El reto es ofrecer una orientación profesional que tenga en cuenta el contexto cultural, la estructura del mercado laboral y las capacidades institucionales del espacio en que se desenvuelve. Aunque hemos de decir, que la idea presentada no es novedosa, incluso en 1966 desde la Unión Europea se formularon recomendaciones¹⁶⁴ a los países miembros (entre los que no estaba España) en este aspecto, lo que sí es nuevo son las políticas públicas para promoverla.

La orientación profesional se presenta como una ayuda integrada en el proceso educativo que a su vez debe estar configurado a través de planes de estudios abiertos con opciones de experiencias laborales (contratos de formación en prácticas, becas, actividades extraescolares,...). En este marco, el éxito de la orientación educativa estará

¹⁶³ El modelo post-fordista, que se introduce en el texto, hace referencia a las tendencias posteriores al modelo fordista y que se debió a Henry Ford, que inspirado en la obra de F.W. Taylor, y en la idea de “el montaje primero y después la cadena de producción”, entendió que la cualificación se refería al puesto de trabajo a desempeñar (Dubar, 1996: 182) y la cualificación de un puesto dependía de las características técnicas de las máquinas que dicho puesto requería.

¹⁶⁴ Recomendación 66/484/CEE de la Comisión de los Estados miembros, de 18 de julio de 1966, para fomentar la orientación profesional (DO 154 de 24 de agosto de 1966, p. 2815-2819).

condicionado por la flexibilidad de los programas educativos y la permeabilidad entre el mundo educativo y el laboral, entre la escuela y la sociedad en definitiva.

En estos momentos ya no se dirige tanto a la capacitación para el empleo como a promover el desarrollo y la madurez para adoptar decisiones frente a los retos del mundo laboral.

La orientación profesional se configura así como un proceso a lo largo de la vida del individuo de forma que está llamada a contribuir a su desarrollo personal y vocacional. Ese proceso es de naturaleza unitaria y ello porque se aplica a una persona considerada en sentido global (madurez personal, educativa y vocacional o laboral). Esa naturaleza procesual es compatible con un papel más intenso de la orientación en momentos en los que el sujeto ha de asumir retos de adopción decisiones trascendentales para su vida.

Esa centralidad en la persona hace que el individuo sea el elemento activo de su propio proceso orientador. Los agentes (padres, docentes, orientadores, etc.) proporcionarán los elementos necesarios (información, conocimientos, actitudes, competencias, habilidades, aptitudes,...) para ese proceso de maduración y desarrollo vocacional.

Por tanto, los agentes de la orientación no ayudan en realidad a tomar decisiones sino que preparar al sujeto para afrontar situaciones en la vida y en el trabajo con especial atención a los períodos de transición: elección de estudios, entrada en el mundo laboral, integración profesional, cambios en el trabajo y jubilación.

La cuestión no es tanto “saber” como “saber cómo hacer” y, sobre todo, “aprender a aprender”. Frente a ello, tanto el sistema educativo debe responder con unas cualificaciones sólidas que permitan una adaptación permanente al cambio.

Por ello, en la orientación profesional, lo esencial es la gestión de los cambios que se producen durante la vida de trabajo de las personas: el paso de la escuela al trabajo, los cambios de ocupación o profesión; los desplazamientos o migraciones de un territorio a otro y la transición de un empleo a tiempo completo hacia una jubilación. Son, pues, cuatro transiciones fundamentales en el ciclo de vida en el trabajo. Las sociedades que ofrecen apoyo y oportunidades a lo largo del ciclo de vida son las más aptas para mejorar sus niveles de competitividad y de cohesión social.

Así lo ha asumido la Unión Europea pues el Consejo de la UE que en su Resolución de 27 de junio de 2002, instó a los Estados miembros a que “desarrollen la información,

orientación y asesoramiento dirigidos a grupos específicos incluyendo el suministro de los instrumentos adecuados que hagan accesible la información sobre la educación, la formación y sobre las oportunidades de empleo”¹⁶⁵.

El Consejo de la UE, en la resolución¹⁶⁶ antes mencionada asigna a las funciones educativas y formadoras una doble vertiente finalista, la primera de preparación para la ciudadanía y la segunda, para el mercado de trabajo:

(1) La educación y la formación son un medio imprescindible para promover la cohesión social, la ciudadanía activa, la realización personal y profesional, la adaptabilidad y la empleabilidad. (...) Deberá permitir a todos adquirir los conocimientos necesarios para participar como ciudadanos activos en la sociedad de la información y en el mercado de trabajo.

Para la UE, la educación permanente “tiene que comprender el aprendizaje desde la etapa de preescolar hasta después de la jubilación, incluyendo todo el espectro del aprendizaje, formal, no formal e informal. Además, la educación permanente debe ser entendida como toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida con el ánimo de mejorar el saber, las destrezas y las aptitudes, desde una visión personal, cívica, social y laboral.”¹⁶⁷

Esa dimensión global hace que deba incluirse en ese concepto el aprendizaje en la escuela, la universidad, los centros docentes, el trabajo, el tiempo libre y las actividades familiares.

¹⁶⁵ Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002, sobre la educación permanente. (DO C163/3, de 9 de julio de 2002).

¹⁶⁶ DO C163/1, de 9 de julio de 2002.

¹⁶⁷ DO C163/2, de 9 de julio de 2002.

III.1.1. El aprendizaje permanente

La orientación laboral y profesional, al estar directamente relacionada con el aprendizaje, está llamada a adquirir nuevas dimensiones y roles debido al desarrollo e implantación de la una visión del desarrollo de la persona a través del llamado aprendizaje permanente.

En el contexto del aprendizaje permanente, cuando hablamos de orientación nos estamos refiriendo, como refleja el Proyecto de Resolución¹⁶⁸ referido a las políticas de orientación permanente en Europa, a una serie de actividades¹⁶⁹ que capacitan al individuo independientemente de su edad y de su momento vital a tomar decisiones formativas, de empleo o de aprendizaje, vinculadas con la adquisición o utilización de competencias.

El concepto de educación permanente (posteriormente evolucionado al término aprendizaje permanente) ha sido durante bastantes años tema de debate en el diseño de políticas educativas, pero es fundamentalmente a finales de los años noventa cuando adquiere una prioridad creciente, al ser ampliamente reconocida su importancia tanto para el desarrollo social y económico como para la cohesión social y la ciudadanía activa en la economía del conocimiento.

En nuestro contexto cultural y socioeconómico, el Consejo Europeo de Lisboa asumió que el aprendizaje permanente es un componente básico del modelo social europeo y una prioridad fundamental de la Estrategia Europea del Empleo, como ya hemos visto en el capítulo I del presente estudio (p. 11).

En el Consejo Europeo celebrado en Lisboa en marzo de 2000, los Jefes de Gobierno dieron a la Unión Europea un plazo de diez años para convertirse en la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de un crecimiento económico sostenido con más y mejores puestos de trabajo y una mayor cohesión

¹⁶⁸ Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación en Europa. Bruselas, 18 de mayo de 2004 (8448/04 EDUC 89 SOC 179).

¹⁶⁹ Según la Resolución de 18 de mayo de 2004, se consideran actividades de orientación permanente “la orientación y el asesoramiento, los consejos, la evaluación de competencia, la tutoría, la recomendación, la enseñanza de la toma de decisiones y las capacidades de gestión de carrera”.

social. El aprendizaje permanente es un elemento central de esta estrategia, fundamental no sólo para la competitividad y la empleabilidad, sino también para la inclusión social, la ciudadanía activa y el desarrollo personal.

En esa reunión del máximo órgano de representación gubernamental en la Unión Europea, recordaremos que se estableció el objetivo estratégico de convertir a la Unión Europea en la sociedad basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo. Los elementos clave de esta estrategia fijada como objetivo para el 2010 son:

- 1º. Adaptar la enseñanza y la formación para ofrecer oportunidades de aprendizaje hechas a la medida de cada uno de los ciudadanos en todas las etapas de su vida.
- 2º. Promover la empleabilidad y la integración social mediante la inversión en los conocimientos y las aptitudes de los ciudadanos
- 3º. Crear una sociedad de la información para todos.
- 4º. Favorecer la movilidad.

En general, existe un consenso generalizado sobre los siguientes cuatro objetivos: realización personal, ciudadanía activa, integración social y empleabilidad y adaptabilidad. De ahí resulta la siguiente definición de **aprendizaje permanente**¹⁷⁰:

Toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de toda la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo.

Esta definición incluye una serie de actividades con las siguientes características básicas:

- Dirigidas a mejorar la conducta, la información, el conocimiento, la comprensión, la actitud, los valores o las habilidades.
- Desarrolladas de forma permanente

¹⁷⁰ Comunicación de la Comisión, COM (2001) 678 final, *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas, 21 de noviembre de 2001, p. 10.

- Incluye el aprendizaje formal, no formal e informal.

Este concepto de aprendizaje permanente, ha tenido repercusión en las políticas educativas más actuales, como hemos comentado en párrafos anteriores, y en la legislación que las instruye.

Como en el caso de España, que en fechas más reciente, e iniciando esta andadura en un principio con la LOCyFP (2002) intenta fomentar “la formación a lo largo de la vida, integrando las distintas ofertas formativas e instrumentando el reconocimiento y la acreditación(...)” y, posteriormente, y más vinculada con el contexto educativo, promulga la LOE (2006) que está impregnada de la visión de la formación como un continuum en el que el individuo tiene la posibilidad de formarse dentro y fuera del sistema educativo con el fin de ajustarse a los requerimientos de su puesto de trabajo o ante la posibilidad de cambio. Así en el preámbulo dice “(...) se debe concebir la formación como un proceso permanente, que se desarrolla a lo largo de la vida (...)”, además en el artículo 5 se introduce la base de dicha formación “(...) adquirir, actualizar, completar ya ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional”.

También, con anterioridad, la OIT en su reunión en Ginebra (2000) bajo el título “Educación Permanente en el siglo XXI, nuevas funciones para el personal de educación” identificó los cambios que eran necesarios en esa cultura del aprendizaje permanente.

En esa delimitación del significado del concepto de aprendizaje permanente resultan de especial interés las categorizaciones terminológicas utilizadas en los documentos de la Unión Europea y recogidas en una Comunicación de la Comisión elaborada en el 2001¹⁷¹ y que presentamos en el esquema 38 a continuación:

¹⁷¹ ANEXO 2 de COM (2001) 678 final.

Esquema 38: Categorización terminológica de la UE referida al aprendizaje permanente

| | |
|--|---|
| Aprendizaje a lo largo de la vida | <ul style="list-style-type: none"> •Cualquier actividad de aprendizaje, ya sea formal, no formal o informal. |
| Aprendizaje formal | <ul style="list-style-type: none"> •Aprendizaje ofrecido por un centro de educación o formación, con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación. El aprendizaje formal es intencional desde el punto de vista del alumno/a. |
| Aprendizaje informal | <ul style="list-style-type: none"> •Aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia y el ocio. No está estructurado y normalmente no conduce a una certificación. El aprendizaje informal puede ser intencional pero en la mayoría de los casos no lo es (es fortuito o aleatorio). |
| Aprendizaje no formal | <ul style="list-style-type: none"> •Aprendizaje que no es ofrecido por un centro de educación o formación y normalmente no conduce a una certificación. No obstante tiene carácter estructurado (en objetivos didácticos, duración y soporte). El aprendizaje no formal es intencional desde la perspectiva del alumno. |
| Aprendizaje permanente | <ul style="list-style-type: none"> •Toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo. |
| Empleabilidad | <ul style="list-style-type: none"> •Capacidad para lograr un empleo. No sólo se refiere a la adecuación de los conocimientos y aptitudes sino también a los incentivos y oportunidades ofrecidos a los ciudadanos para que busquen un empleo. |
| Orientación | <ul style="list-style-type: none"> •Conjunto de actividades encaminadas a ayudar a la gente a tomar decisiones sobre su vida (educativa, profesional o personal) y a llevarlas a la práctica. |

Elaboración propia basada en diversas fuentes legales y documentales

El 14 de febrero de 2002, el Consejo y la Comisión adoptaron un programa de trabajo referido a la temática que nos ocupa y que estaba organizado en función de tres objetivos estratégicos (O.E.):

O.E. 1.- Mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y formación en la UE.

O.E. 2.- Facilitar el acceso de todos a los sistemas de educación y formación creando un entorno de aprendizaje abierto.

O.E. 3.- Abrir los sistemas de educación y formación al mundo exterior potenciando las interrelaciones con el mundo laboral y el espíritu empresarial y favoreciendo la movilidad.

En este marco, la actividad orientadora no limita su proyección al entorno del sistema educativo sino que se extiende a todas las facetas de la vida humana al afectar al desarrollo evolutivo de la persona y ello en tanto que se extiende tanto al aprendizaje formal como al informal y al no formal.

Por otro lado, cualquier estrategia de aprendizaje permanente debe tener como punto de partida las necesidades de aprendizaje de los ciudadanos, las comunidades, la sociedad en su conjunto y el mercado laboral. En ese contexto, la información, la orientación y el asesoramiento se convierten en los ejes de unión entre las necesidades de aprendizaje y la oferta de enseñanza. En todo caso, crece cada vez más la importancia de ayudar a los alumnos/as para tener acceso a unos sistemas educativos cada vez más complejos.

Además, es necesario prestar atención al impacto del aprendizaje permanente en los llamados mediadores de aprendizaje (profesores, formadores, educadores y orientadores que ayudan a aprender en entornos no formales e informales)

III.1.2. Rol de la Orientación en el Sistema Educativo

En el sistema educativo y en la formación reglada existe todavía rigidez para atender problemas como el fracaso y el abandono escolar, continuidad de los jóvenes en el sistema formativo, ausencia de itinerarios profesionales adecuados a las nuevas profesiones y falta de preparación del profesorado para resolver determinados problemas.

En ese contexto hay que tener en cuenta los recientes cambios en el sistema educativo que afecta al segmento de 16 a 24 años y que estarían caracterizados por:

1. Mayor flexibilización del sistema educativo y de la Formación Profesional reglada mediante la diversificación curricular, la adaptación de horarios compatibles con el trabajo y mayor inversión para la orientación educativa.
2. Convergencia de los sistemas de formación en el ámbito laboral que facilitará la incorporación de jóvenes a programas formativos en itinerarios de formación profesional y continua.

3. La implantación del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales que facilitará la integración de jóvenes en itinerarios de aprendizaje a lo largo de su vida.

La LOCyFP (2002), por la que se creó el Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional, incluye entre sus objetivos fomentar la participación de la población activa en el aprendizaje a lo largo de la vida mediante una serie de acciones entre las que se encuentra “la organización de la información y la orientación profesional”, con la finalidad¹⁷² de:

1. *Informar sobre las oportunidades de acceso al empleo, las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencias y cualificaciones profesionales y del progreso en las mismas a lo largo de toda la vida*
2. *Informar y asesorar sobre las diversas ofertas de formación y los posibles itinerarios formativos para facilitar la inserción y reinserción laborales, así como la movilidad profesional en el mercado de trabajo.*

Para favorecer una mayor integración entre educación y empleo desde el marco institucional, determinados autores (IFES, 2005: 222) proponen, entre otras medidas:

La mejora del funcionamiento de los servicios públicos de empleo, en especial en materia de orientación profesional, es imprescindible para un acercamiento entre la cualificación profesional y el empleo.

Por otro lado, en un informe de la Comisión Europea (2003) se reflejan las dificultades para crear un espacio europeo de aprendizaje permanente:

- Abandono escolar muy elevado
- Reducido número de mujeres tituladas en especialidades científicas
- Escasa participación de la población adulta en la educación permanente
- Riesgo de escasez de profesores y formadores cualificados

¹⁷² Artículo 14, de la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE 20 de junio de 2002).

Sin embargo, los indicadores educativos y los objetivos en el contexto de la Unión Europea muestran que todavía queda mucho por hacer en esa conexión entre el mundo educativo y el laboral. El Consejo de la UE¹⁷³ ha establecido para el 2010 los siguientes objetivos en materia de aprendizaje permanente:

Alcanzar un índice medio de jóvenes en situación de abandono escolar prematuro en la UE no superior al 10 %¹⁷⁴:

- aumentar al menos en un 15 % el número total de licenciados en matemáticas, ciencias y tecnología, reduciendo, durante el mismo período, el desequilibrio en la representación de hombres y mujeres¹⁷⁵;
- lograr que al menos el 85 % de los ciudadanos de 22 años de la Unión Europea haya cursado la enseñanza secundaria superior¹⁷⁶;
- hacer disminuir por lo menos un 20 % con respecto al año 2000 el porcentaje de ciudadanos de 15 años con rendimientos insatisfactorios en la aptitud de lectura¹⁷⁷;
- alcanzar un umbral de participación en la formación permanente equivalente al menos al 12,5 % de la población adulta en edad laboral¹⁷⁸ (entre 25 y 64 años).

III.1.2.1.- Integración en el sistema educativo

Al igual que los procesos educativos (desarrollo y aprendizaje), la orientación es una actividad continua en tanto que integrada en la educación. También –al igual que la educación- debe ser un proceso sistemático y planificado. Como dice Knapp (1962: 29), “(...) la orientación aporta su mayor contribución cuando funciona en el corazón mismo del sistema educativo (...)”.

¹⁷³ Conclusiones del Consejo de 5 de mayo de 2003 sobre los niveles de referencia del rendimiento medio europeo en educación y formación (puntos de referencia) (DO C 134 de 7 de junio de 2003).

¹⁷⁴ Datos de la encuesta sobre población activa de Eurostat (2002).

¹⁷⁵ Datos de UNESCO/OCDE/cuestionario Eurostat (2002).

¹⁷⁶ Datos de la encuesta de población activa de Eurostat (2002).

¹⁷⁷ Datos de PISA, OCDE (2006).

¹⁷⁸ Datos de la encuesta de población activa de Eurostat (2002).

Alonso (1997: 18) señala que el orientador debe tener en cuenta las coordenadas dentro de las que desarrolla la actividad educativa ya que delimitan el horizonte en relación al cual debe plantearse la actividad orientadora. En ese sentido, el autor identifica seis coordenadas:

1ª.- La diversidad de alumnos. El propio fin de la acción educativa es ayudar a progresar a alumnos/as diversos incluyendo los que tienen necesidades educativas especiales.

2ª.- Los objetivos generales de la acción educativa.

Estos serían:

- Desarrollo óptimo de las capacidades psicomotrices.
- Aprendizaje de reflexión ante los múltiples problemas con que han de enfrentarse.
- Consecución de un equilibrio emocional estable basado en la valoración positiva de sí mismos y en la adquisición de estrategias adecuadas para afrontar las dificultades y tensiones generadas por la experiencia diaria.
- Aprender a relacionarse y a comportarse adecuadamente en el contexto social.
- Adquirir las capacidades necesarias para su inserción e integración socio laboral.

3ª.- Papel activo de los alumnos. En los procesos de aprendizaje es importante tener en cuenta el papel activo de los alumnos/as a la hora de construir y elaborar representaciones de aquello que se les enseña y que se pretenden que aprendan.

4ª.- Características del currículo. Este define, con mayor o menor flexibilidad, los objetivos concretos y los contenidos con los que se va a trabajar. Ello genera demandas concretas a los alumnos/as que inciden (positiva o negativamente) en su progreso en relación a la consecución de los objetivos generales antes aludidos.

5ª.- Características de la comunidad educativa. Cada centro tiene su propia comunidad educativa como grupo social (estructura, valores, expectativas, formas de actuación, modos de decisión). Además, los miembros de esa comunidad educativa tienen su propia visión del papel del orientador.

6ª.- La normativa legal, que atribuye funciones y competencias específicas a los orientadores.

A partir de estas coordenadas el orientador debe plantear y organizar la orientación educativa, articular los procesos de evaluación, asesoramiento y orientación educativa y profesional.

Alonso (1997: 255-256) se pregunta cuáles son los objetivos cuya consecución proporcionaría a los alumnos/as capacidad para adoptar decisiones maduras respecto a su futuro académico y profesional. Apunta como respuesta que la mayoría de los autores consideran que el objetivo central a conseguir es el desarrollo de la madurez vocacional (Salvador y Peiró, 1986), concepto que se refiere al grado de adecuación de:

- Los conocimientos que el sujeto tiene sobre sí y sobre el mundo académico y profesional.
- A la forma de valorarse y valorar el entorno educativo y el mundo laboral.
- Las estrategias y pautas de actuación que desarrolla en situaciones en que debe tomar decisiones con repercusiones en el futuro

A la hora de realizar una delimitación del concepto de madurez vocacional, Alonso (1997: 256) la configura a partir de seis condiciones:

- 1º. Autoconcepto realista y positivo. El alumno debe desarrollar una conceptualización realista y positiva de sus capacidades (actuales o próximas) y sus posibilidades de preparación e inserción socio laboral.
- 2º. Conocimiento de las propias motivaciones e intereses. La madurez vocacional pasa por clarificar los propios valores e intereses. Aunque los intereses se adquieren, son relativamente estables a lo largo de toda la vida por lo que se alcanzará mayor satisfacción si se toman decisiones electivas adaptadas a los intereses personales de cada sujeto.
- 3º. Conocimiento de la oferta educativa y laboral. Esto implica que deben aprender a buscar información sobre el mundo educativo y las posibilidades profesionales para luego valorar e integrar esos conocimientos. La capacidad de búsqueda y de especificación de esa información coadyuvará a la adopción de decisiones de madurez vocacional.

- 4º. Tendencia a prever las consecuencias de las decisiones. Los alumnos/as deben prever las implicaciones que puede tener una decisión a corto y a largo plazo, algo imprescindible para poder planificar su carrera académico-profesional. Para ello deben tener claras las metas que se pretende conseguir a corto y largo plazo. Que los alumnos/as busquen y manejen información sobre las alternativas de su carrera académico-profesional y las obligaciones, exigencias de estudio y oportunidades es una señal de que tratan de prever las consecuencias de su conducta y de planificarla a largo plazo.
- 5º. Expectativas de control del futuro profesional. A través de este objetivo, los alumnos/as deben adquirir pautas de reflexión crítica y actuación autónoma que les posibiliten creer en la posibilidad de cambiar en alguna medida las condiciones que constituyen un obstáculo para su desarrollo y poder controlar así su propio futuro. Esto deviene de la necesidad que tienen los sujetos de tomar conciencia de que las decisiones que adopten relacionadas con su inserción laboral no implican sólo integración en un mundo laboral estructurado sino también en un mundo más global en el que con frecuencia les resultará difícil el desarrollo de su persona.
- 6º. Estrategias específicas de decisión. Los alumnos/as tienen la necesidad de adquirir estrategias específicas de decisión relacionadas con la incertidumbre, la complejidad o el conflicto con las personas de su entorno. Las decisiones de tipo vocacional están relacionadas con las características de la personalidad del sujeto que le hace percibir y solucionar un problema de una forma determinada.

III.1.3. Orientación Profesional

La orientación profesional tal y como se halla integrada en los centros educativos reglados permanece ajustada a los parámetros de una época en la que el paso del mundo educativo al del trabajo era prácticamente directo. De ahí que sigan perviviendo los cuestionarios profesionales creados en los años cincuenta. Estos programas estaban centrados en el diagnóstico de intereses, capacidades y habilidades del sujeto para luego contrastar con los perfiles profesionales existentes y aconsejar a los individuos sobre su profesión. Se sigue así el modelo tripartito de Parson (autoconocimiento, conocimiento del entorno laboral, toma decisiones).

Este modelo de orientación profesional tiene una perspectiva estática al no profundizar en el mundo de las ocupaciones. De ahí que surjan otros modelos de orientación que, incluso desde el mismo sistema educativo, empiezan a integrar una mayor preocupación por las vinculaciones entre escuela y mundo laboral.

Sin embargo, la actualidad legislativa española, muestra avances importantes en las temáticas relacionadas con la orientación profesional, más allá del contexto académico y/o educativo, como es el caso de la LOCyFP (2002) que hemos mencionado en páginas anteriores.

III.1.3.1. Tipos de orientación

La orientación escolar y profesional se configura como un proceso que se desarrolla de forma gradual y sistemática y que cuenta con la participación activa de alumnos, padres y profesores. La meta de la orientación no es conseguir un trabajo cuando hay que tomar una decisión de inserción laboral sino que el objetivo es proporcionar a los orientados un sistema de reflexión que les permita convertirse en individuos autónomos en sus decisiones. El papel del orientador será el de guía o acompañante en ese proceso continuo estimulando al alumno a que asuma su propia realidad y a que lleve a cabo el un desarrollo pleno, gradual y armónico de una personalidad original.

La orientación vocacional se centra en la elección de una ocupación y se diferencia de la orientación educativa en que ésta tiene como materia las opciones de realización de cursos académicos. El término orientación profesional aglutinaría ambos conceptos a la vez que se centraría en la interacción entre aprendizaje y trabajo.

La Educación para la Carrera considera el trabajo como fuente de satisfacción directa o indirecta. Promueve las competencias básicas (aprender a aprender, toma de decisiones, etc.) y contempla la transición a la vida activa promoviendo valores relacionados con la empleabilidad. Se considera la transición de la escuela a la vida activa como un proceso que se inicia con las primeras decisiones electivas en el sistema educativo y que tiene como objetivo obtener de los alumnos/as compromisos con un itinerario formativo y laboral.

Montané (1993: 372) ha definido la Orientación Ocupacional como “la aplicación de los principios y técnicas de las nuevas corrientes de la orientación en general al ámbito de la formación y de la búsqueda del empleo”.

Por tanto, la orientación ocupacional tendría objetivos similares a los perseguidos por los programas de orientación profesional pero atendiendo de forma especial a las estrategias de transición para así relacionarse no tanto con el concepto global de trabajo-profesión sino con los conceptos de ocupación y de inserción laboral.

III.1.3.2. Delimitación y evolución del concepto de orientación profesional

Podríamos considerar que los inicios de la existencia de las actividades orientadoras fueron a principios del siglo XX, donde coexistían dos concepciones de la orientación. Una primera, preconizada por Parsons (1906) para quien la orientación tenía como función la de facilitar elecciones y decisiones relacionadas con aspectos vocacionales y profesionales. Y una segunda visión que estaba promovida por Beers (1908) para quien el objetivo de la orientación era promover la adaptación o salud mental de los individuos.

Estas dos vertientes independientes pronto se hicieron complementarias. Como dice Tyler (1969) una definición comprensiva de la orientación debe recoger ambos aspectos -el psicológico y el profesional- por lo que el objetivo de la actividad orientadora debe ser facilitar elecciones prudentes de las que depende el desarrollo ulterior de la persona y promover la adaptación.

Fue Parsons quien en 1908 creó el concepto asociado a una labor humanitaria de apoyo a la población obrera víctima del caos de la sociedad preindustrial de aquella época. Parsons diseñó entonces un proceso dirigido a relacionar las características de la

persona para el desempeño de una ocupación con las exigencias o requisitos de ésta de forma que fuera adecuadamente desempeñada, como indica Rodríguez Moreno (1998: 21):

Según Parsons, la orientación profesional exige como mínimo tres actuaciones: análisis de la persona para conocer las capacidades, intereses y temperamento; análisis de la tarea para que el orientado conociera los requisitos y oportunidades de varios tipos de trabajo; y comparación conjunta de estos dos tipos de análisis para razonar las relaciones entre esos dos tipos de datos.

Así, el esfuerzo del orientador debe centrarse de forma especial en la capacidad de análisis del individuo para ayudarle en su toma de decisiones.

Con el paso del tiempo, el concepto de orientación se ha ido expandiendo hasta comprender la educación para la vida en tanto que permite interrelacionar lo que se aprende y se enseña en el centro educativo con el entorno vital y su proyección en el futuro. Ese concepto implica, por un lado, capacitar para aprender a aprender (autorregulación del aprendizaje) y, por otro lado, proporcionar información y asistencia sobre las distintas opciones del sistema educativo y formativo de cara a una ocupación o actividad profesional futura.

Para delimitar el concepto de orientación podemos acudir a la definición integradora de la orientación educativa que nos ofrece Sampascual (1999: 15):

Servicio técnico, personal y sistemático que se ofrece al alumnado desde el sistema educativo, con el fin de ayudarle a conocer sus posibilidades y sus limitaciones, así como las de su medio, para que tome las decisiones adecuadas para el máximo desarrollo personal, académico y social y lograr su transición a la vida activa como un ciudadano libre y responsable.

A partir de esa definición, los autores señalan cinco ámbitos en la orientación educativa en función sus objetivos y contenidos:

Tabla 12: Ámbitos de la orientación educativa en función de los contenidos

| Ámbito | Objetivo | Contenidos |
|--------------------|--|--|
| Escolar | Mejorar la calidad de la enseñanza mediante el perfeccionamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el desarrollo de las capacidades del alumnado, el rendimiento académico, etc. | Persigue la mejora del rendimiento académico, el desarrollo de las capacidades y aptitudes del alumnado y la adaptación del mismo al centro docente. Se centra en procesos de enseñanza y aprendizaje, buscando la calidad de la enseñanza a través del perfeccionamiento de estos procesos. |
| Profesional | Ayudar al alumnado a seguir los itinerarios formativos más acordes con los propios intereses y con las demandas del mercado laboral. | Pretende ayudar a encontrar los itinerarios formativos adecuados para que los individuos se preparen para desempeñar ocupaciones acordes con sus intereses, motivaciones, capacidades, aptitudes individuales y con las necesidades y demandas socio laborales. |
| Personal | Que el alumnado logre el ajuste personal y el auto aceptación. | Busca la integración del sujeto consigo mismo. Su ámbito de interés lo constituyen las ideas, los valores, las creencias, las actitudes, el autoconcepto, la autoestima, etc. Persigue que cada sujeto alcance el ajuste personal y la auto aceptación como facetas de su personalidad. |
| Familiar | Que los padres de los alumnos/as ajusten sus expectativas a las características de sus hijos. | Estimula a los padres a hacer explícitos sus valores, actitudes y a conocer las características diferenciales de sus hijos, ajustando las expectativas de unos y de otros. |
| Vocacional | Ayudar al alumnado a tomar decisiones vocacionales eficaces. | Consiste en la ayuda técnica que se ofrece a los sujetos en estados de incertidumbre, facilitándoles la información relevante necesaria para que desarrollen del modo más óptimo posible su carrera profesional, tomando decisiones vocacionales eficaces. |

Fuente: Sampascual (1999: 17)

III.1.3.3. ACTIVIDADES DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL

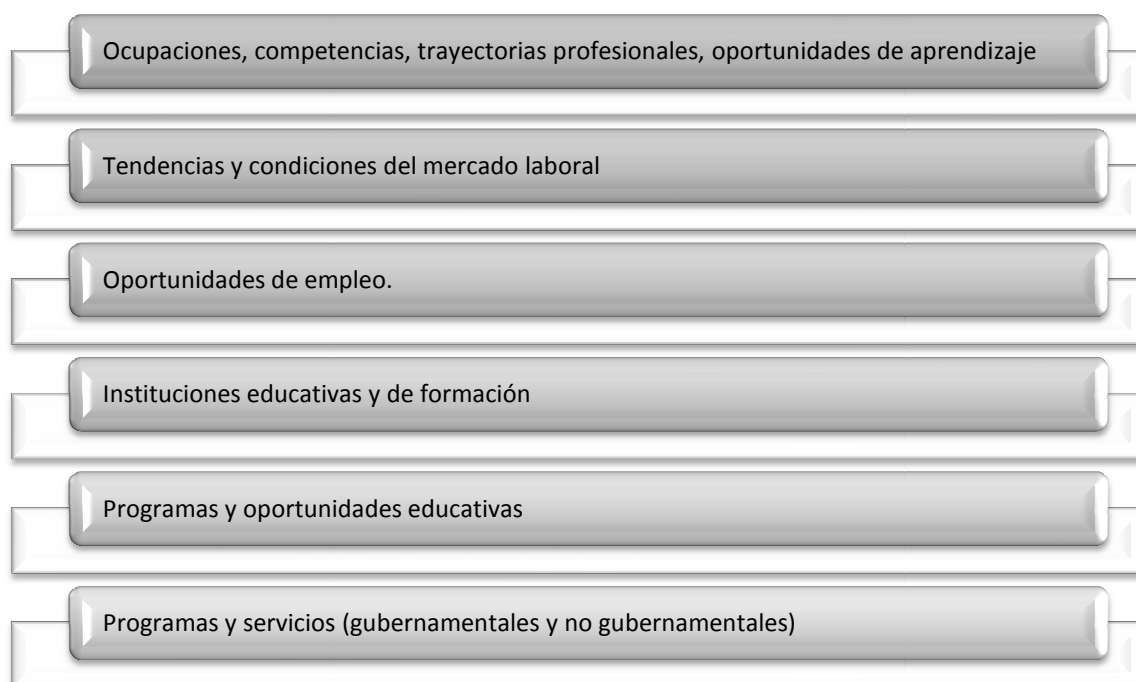
Las actividades de orientación profesional se pueden agrupar en torno a cinco grandes áreas de acción que a continuación detallaremos y que son las siguientes: la información profesional, la Educación profesional, la asistencia sobre opciones de carrera profesional, intermediación profesional

III.1.3.3.1. Información profesional

A través de este grupo de actuaciones se proporciona toda la información necesaria para buscar un trabajo, obtenerlo y mantenerlo.

Incluye información, como vemos en el esquema 38 que mostramos a continuación, sobre abanico de ocupaciones, competencias necesarias, trayectorias profesionales posibles, oportunidades de aprendizaje o de formación inicial y para el empleo, opciones del mercado laboral, etc.

Esquema 39: Actuaciones de Información profesional

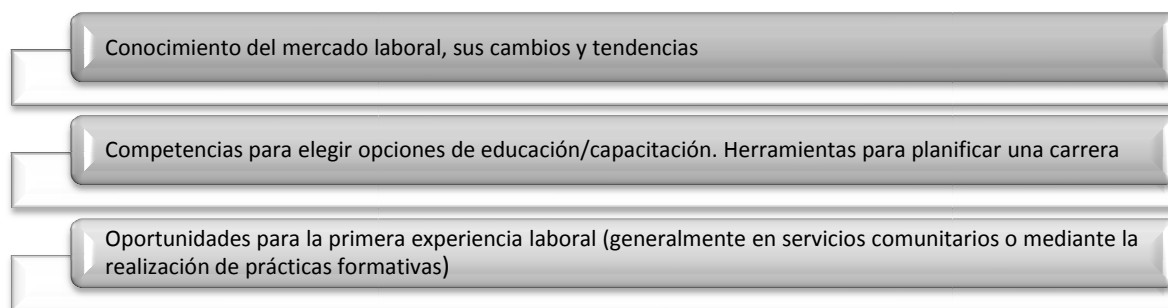


III.1.3.3.2. Educación profesional

Se imparte en centros educativos y en otras entidades comunitarias por docentes y por técnicos de orientación laboral. Su objetivo es proporcionar asistencia a los estudiantes para mejorar su capacidad de aprehender sus motivaciones, valores y expectativas de su papel en la sociedad.

Proporcionaría a los estudiantes formación sobre el mercado laboral e incluso le proporcionaría una vinculación con éste, como vemos en el esquema 40:

Esquema 40: Posibilidades de la Educación profesional

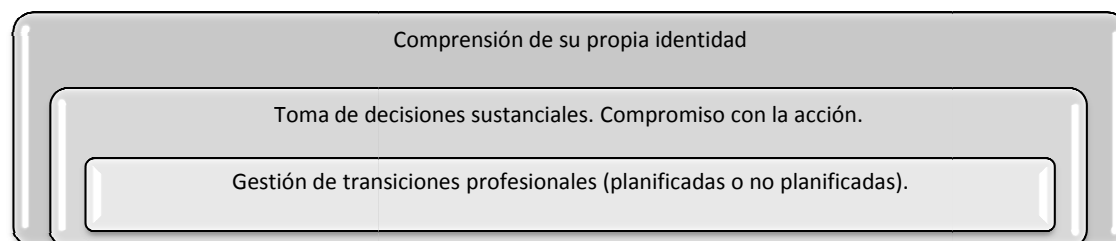


Elaboración propia

III.1.3.3.3. Asistencia sobre opciones de carrera profesional

Proporciona ayuda a las personas para adquirir conocimientos, aptitudes y habilidades referidas a la comprensión, toma de decisiones y capacidad de gestión para las transiciones profesionales, como muestra el esquema 41 que presentamos a continuación.

Esquema 41: Opciones a asumir en la carrera profesional

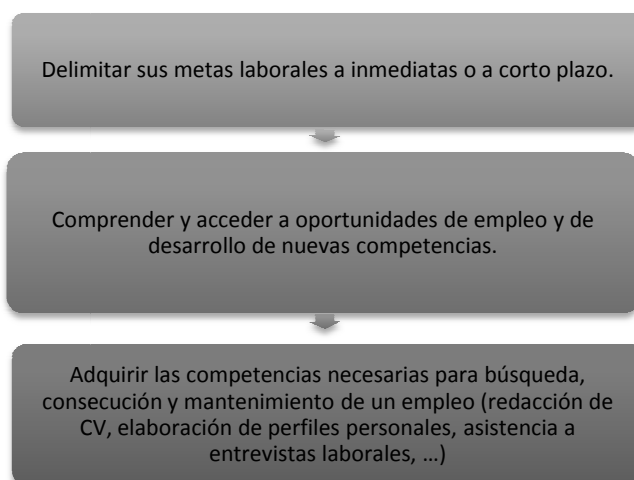


Elaboración propia

III.1.3.3.4. Asesoramiento sobre el empleo

Este tipo de asesoramiento pretende proporcionar asistencia a las personas para tener un mejor conocimiento del contexto laboral al que puede acceder y como hacerlo, así mismo proporciona información sobre la formación en su ámbito laboral y sobre técnicas de búsqueda de empleo, podríamos decir que sus objetivos principales son los que presentamos en el esquema 42.

Esquema 42: Objetivos del asesoramiento para el empleo



Elaboración propia

III.1.3.3.1. Intermediación laboral

Por intermediación laboral entendemos el conjunto de actuaciones y medidas para dirigir a las personas hacia las vacantes del mercado laboral.

Se desarrollan tanto por instituciones públicas como por organizaciones privadas. Algunas universidades incluyen en su oferta servicios de inserción laboral para sus alumnos/as.

III.1.3.4. Los servicios de orientación profesional

La Revisión de Políticas de Orientación Profesional de la OCDE (2004: 10) define la orientación profesional como:

Los servicios y actividades cuya finalidad es asistir a las personas, de cualquier edad y en cualquier momento de sus vidas, a ejercer opciones educativas, de formación y laborales y a gestionar sus profesiones

Esa definición incluye:

1.- Hacer más accesible la información sobre el mercado laboral y sobre las oportunidades educativas y de empleo.

2.- Proporcionar asistencia a las personas para reflexionar sobre sus aspiraciones, intereses, competencias, atributos personales, cualificaciones y aptitudes así como a establecer relaciones entre esos elementos subjetivos y las oportunidades de aprendizaje y de empleo existentes en cada momento.

Organizaciones internacionales como la OCDE, el Banco Mundial (BM), el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación y la Educación Profesional (CEDEFOP) y la Fundación Europea de Formación (ETF) han evidenciado la importancia de la orientación profesional a través de múltiples trabajos de estudio e investigación.

A partir de esos trabajos de investigación, se han identificado diez claves para configurar los sistemas de orientación profesional (OCDE, 2004:64):

- *Transparencia y facilidad de acceso durante toda la vida, incluida la capacidad de satisfacer las necesidades de una diversidad de destinatarios.*
- *Atención a los momentos clave de transición durante toda la vida.*
- *Flexibilidad e innovación en la oferta de servicios para atender las distintas circunstancias y necesidades de diversos grupos de beneficiarios.*
- *Procesos para estimular a las personas de forma que participen en revisiones y planificaciones periódicas.*
- *Acceso a la orientación individual prestada por especialistas cualificados por parte de quienes tengan esa necesidad específica.*
- *Programas dirigidos a jóvenes para que desarrollen competencias de gestión de sus carreras.*
- *Oportunidades para experimentar e investigar con opciones de aprendizaje y trabajo antes de elegirlos.*

- *Acceso a una oferta de servicios de orientación que sea independiente de los intereses de instituciones o de empresas en particular.*
- *Acceso a información educativa, ocupacional y de mercado laboral que sea amplia e integrada.*
- *Participación activa de los interesados.*

La importancia de la orientación profesional ha sido reconocida por la Conferencia Internacional del Trabajo (OIT) a través de la Recomendación 195¹⁷⁹. Este documento contiene un artículo que recoge las tareas clave para la orientación profesional, relacionadas con la permanencia de la orientación a lo largo de la vida y la necesidad de acuerdos en cuanto a los servicios que lo llevan a término, como recoge el mencionado artículo VIII y que reproducimos a continuación

VIII.- “Orientación profesional y servicios de apoyo para la formación”.

15. Los Miembros deberían:

- a) asegurar y facilitar, durante toda la vida de la persona, la participación y el acceso a la información y la orientación profesional, a los servicios de colocación y a las técnicas de búsqueda de empleo, así como a los servicios de apoyo a la formación;*
- b) promover y facilitar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, así como las buenas prácticas tradicionales en relación con los servicios de información y orientación sobre la trayectoria profesional, y servicios de apoyo a la formación;*
- c) determinar, en consulta con los interlocutores sociales, las funciones y las responsabilidades respectivas de los servicios de empleo, los prestadores de formación y otros prestadores de servicios pertinentes en lo que atañe a la información y la orientación profesional, y*
- d) proporcionar información y orientación en materia de capacidad empresarial, promover las competencias empresariales y sensibilizar a educadores e instructores acerca del importante papel que desempeñan las empresas, entre otros, en lo que atañe al crecimiento y a la creación de empleos decentes.*

¹⁷⁹ Recomendación 195 sobre el desarrollo de los recursos humanos: educación, formación y aprendizaje permanente. Adoptada por la Conferencia Internacional del Trabajo. 92ª Sesión. Ginebra, 17 de junio de 2004.

Esta misma Recomendación de la OIT, también contempla el papel de la orientación profesional en la transición al empleo y en el desarrollo de las competencias de las personas, como reflejan sus artículos III y IV:

III. EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PREVIA AL EMPLEO

8. Los Miembros deberían:

d) asegurar la provisión de información y orientación profesional, información sobre mercados de trabajo, trayectorias profesionales, y asesoramiento sobre el empleo, complementada con información relativa a los derechos y obligaciones de todas las partes, en virtud de la legislación del trabajo y otras formas de reglamentación laboral...

IV. DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS

9. Los Miembros deberían:

i) fomentar para todos los trabajadores la igualdad de oportunidades y el acceso a la orientación profesional y al perfeccionamiento de sus aptitudes profesionales, y apoyar la reconversión profesional de los trabajadores que corren el riesgo de perder su empleo...

III.1.3.5. Funcionamiento de los servicios de orientación laboral

El mundo laboral es cada vez más complejo y cambiante, con multitud de ocupaciones que conllevan una diversidad de exigencias en conocimientos y aptitudes. Las políticas dirigidas a eliminar las desigualdades sociales requieren actuaciones específicas de integración socio-laboral basadas en funciones orientadoras.

La atención y dedicación al desarrollo global de la personalidad de los alumnos/as a través de la orientación es un indicador de la calidad de la educación.

Así, los proveedores de información, orientación y asesoramiento tendrían una misión básica: aumentar la sensibilización frente a los beneficios individuales, sociales y económicos del aprendizaje y fomentar la diversificación de oportunidades de estudios y de carreras o aprendizajes no tradicionales.

El requisito o eje principal de su actuación sería la cooperación y diálogo entre los sistemas de orientación, los proveedores de aprendizaje permanente y los agentes del mercado de trabajo.

En todo caso, es importante contar con la suficiente oferta flexible y abierta de educación y formación a nivel local para acercar el aprendizaje a los alumnos/as (tanto

efectivos como potenciales) siendo también relevante el papel de los servicios de orientación como nexo.

Por otro lado, la actividad de los profesionales de la información y orientación laboral estarían definidas por los siguientes elementos específicos:

- 1º. Calidad de los productos y servicios
- 2º. Intereses y participación de los destinatarios
- 3º. Eficacia de las prácticas y herramientas
- 4º. Formación de los profesionales de la orientación
- 5º. Estrategias para grupos con riesgo de exclusión social.

Las empresas deben ser organizaciones de aprendizaje. En ese contexto, es importante la determinación de las necesidades formativas de las PYMEs, donde el aprendizaje se realiza generalmente en contextos no formales o informales.

Dar facilidades para que las organizaciones se conviertan en organizaciones de aprendizaje. Cada individuo aprende y se desarrolla dentro del entorno laboral. Obtiene un beneficio propio pero también existe un beneficio recíproco para toda la organización.

En muchos estudios recientes sobre las políticas para promover el empleo de los jóvenes se ha destacado también la importancia de la orientación y el asesoramiento, tanto antes como después de que los jóvenes hayan ingresado en el mercado de trabajo, para ayudar a compaginar las calificaciones y aspiraciones de los jóvenes que buscan empleo con las oportunidades de empleo y formación.

Si se ofrecen en la primera etapa de los programas sobre el mercado de trabajo, los servicios de orientación y asesoramiento pueden desempeñar un papel fundamental para identificar y adecuar las oportunidades de empleo y formación y para ayudar a los jóvenes a tomar decisiones realistas en consonancia con las oportunidades del mercado de trabajo. Esos servicios, basados en una evaluación individualizada, permiten detectar la vulnerabilidad y seleccionar los programas más adecuados para los jóvenes más desfavorecidos que buscan trabajo (OIT, 2004). En la práctica, han demostrado ser una forma de intervención relativamente eficaz en función de los costos, que muchas veces hace innecesaria una formación más costosa orientada al trabajo.

La prestación de servicios de orientación y asesoramiento difiere de unos países a otros. En algunos casos, dichos servicios se prestan desde la enseñanza primaria para ayudar a los niños a tomar decisiones acertadas en materia de educación y formación. En el actual contexto de rápido cambio, con mayores oportunidades de aprendizaje y mayor movilidad del empleo, muchos países están introduciendo reformas para ofrecer servicios de orientación y asesoramiento profesional a los ciudadanos a lo largo de toda su vida. No obstante, un importante obstáculo con que tropiezan muchos países en el terreno de la orientación y el asesoramiento es la falta básica de información sobre el mercado de trabajo.

III.2. LA ORIENTACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Aunque no fue su principio, iniciaremos este apartado con el enfoque establecido en 1990 por la LOGSE con respecto a la orientación educativa y su organización en el sistema educativo que en aquel momento se estrenaba y que, podemos considerar, es la base del que en la actualidad tenemos.

En el Título IV, de la mencionada ley orgánica, dedicado a la Calidad del Sistema Educativo, se establece que uno de los indicadores de calidad, será la orientación educativa y profesional, indicándola como un área a la que se le dedicará una atención prioritaria (artículo 55) y estableciendo (artículo 60) que tendrán que garantizarse:

(...) la orientación académica, psicopedagógica y profesional de los alumnos, especialmente en lo que se refiere a las distintas opciones educativas y a la transición del sistema educativo al mundo laboral, prestando singular atención a la superación de hábitos sociales discriminatorios que condicionan el acceso a los diferentes estudios y profesiones.

También la LOE (2006), recoge este interés por la orientación y en el Título Preliminar, en concreto el artículo 1.f, contempla entre sus principios “la orientación educativa y profesional de los estudiantes, como medio necesario para el logro de una formación personalizada, que propicie una educación integral en conocimientos, destrezas y valores”.

La concreción de esta orientación vinculada con la formación profesional, viene establecida en el Real Decreto 1538/2006 por los fines que persigue y que son según el artículo 42 los siguientes:

- a. Informar y difundir las ofertas de estas enseñanzas, así como sobre los requisitos académicos establecidos y las posibilidades de acceso a las mismas, atendiendo a las condiciones, necesidades e intereses de las personas que demanden la información*
- b. Informar y orientar sobre las distintas oportunidades de aprendizaje y los posibles itinerarios formativos para facilitar la inserción y reinserción laborales, la mejora en el empleo, así como la movilidad profesional en el mercado de trabajo.*

- c. *Informar sobre las titulaciones académicas y orientar sobre las posibilidades de adquisición, evaluación y acreditación de competencias y cualificaciones profesionales requeridas en el mundo laboral.*
- d. *Orientar al alumnado hacia los ciclos formativos que mejor se adapten a sus circunstancias personales, de manera que la opción elegida les permita superar los objetivos de los módulos profesionales y terminar la totalidad del ciclo formativo, y sin que suponga riesgo para su integridad física ni la de los demás.*

Estos fines serán propiciados a través de la Administración educativa y la laboral¹⁸⁰, como se estableció en la LOCyFP en 2002, en su artículo 15.

¹⁸⁰ Artículo 43 del Real Decreto 1538/2006.

III.2.1. Departamentos de orientación en centros de educación secundaria de Galicia

Hemos hecho una breve reseña de cómo ha sido recogida la orientación en las leyes orgánicas, pero cómo fue su desarrollo normativo y, por tanto, cómo se materializó dicha orientación en los departamentos actualmente operativos en los centros será lo que exponamos a continuación, pero lo haremos ubicándonos en el contexto gallego y en los centros de secundaria, por ser los centros en los que se imparte la docencia del módulo de FOL, objeto de estudio de esta investigación.

III.2.1.1. Creación y ámbito de actuación de los departamentos de orientación

En Galicia, los departamentos de orientación se crean por Decreto 324/1996¹⁸¹, que los establece junto con otros departamentos como un “órgano de coordinación docente” (artículo 53.a) y que en artículos posteriores establece su composición y funciones (artículos 54-57).

Sin embargo, dos años más tarde, en 1998 se regula los citados departamentos por el Decreto 120/1998¹⁸², derogando del decreto arriba citado los artículos referidos a su composición y funciones. Es decir, los departamentos de orientación en estos momentos en funcionamiento en la Comunidad Autónoma gallega están regulados según Decreto 120/1998 y regulados por la Orden del 24 de julio de 1998¹⁸³ que establece que el ámbito de actuación será los centros de educación secundaria y los centros integrados¹⁸⁴ que tengan departamento de orientación, y aquellas escuelas de educación infantil,

¹⁸¹ Decreto 324/1996, de 26 de julio, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria (DOG 9 de agosto de 1996).

¹⁸² Decreto 120/1998, de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 27 de abril de 1998).

¹⁸³ Orden del 24 de julio de 1998, por la que se establece la organización y funcionamiento de la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia regulada por el Decreto 120/1998 (DOG 31 de julio de 1998).

¹⁸⁴ Con estos centros integrados no estamos refiriéndonos a los centros integrados de Formación Profesional, sino a los regulados por Decreto 7/1999, del 7 de enero, por el que se implantan y regulan los centros públicos integrados de enseñanzas no universitarias (DOG 26 de enero de 1999), que son centros en los que según el artículo 2 del mencionado decreto, se imparte educación básica en su totalidad o bien, centros en los que se imparte además de educación básica en su totalidad se imparte educación infantil.

colegios de educación infantil y primaria y colegios de educación primaria que tengan adscritos.

III.2.2.2. Competencias de los departamentos de orientación

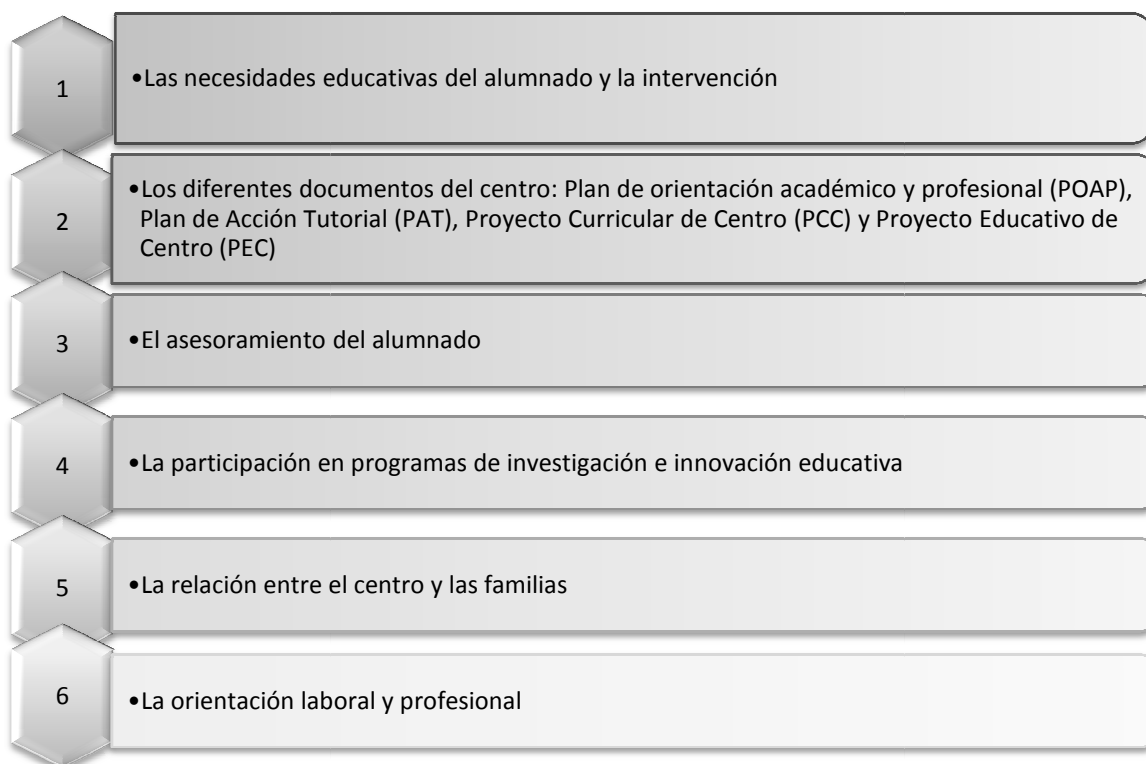
Se dice en el Decreto 120/1998, que los departamentos de orientación realizarán sus funciones en relación con la orientación psicopedagógica, académica y profesional y se establecen las siguientes competencias en el artículo 6, que también se recogieron como funciones en la Orden del 24 de julio de 1998:

- a) *Valorar las necesidades educativas, en el ámbito de la orientación, de los alumnos y alumnas de su entorno y diseñar, desarrollar y evaluar programas específicos de intervención.*
- b) *Elaborar, de acuerdo con las directrices establecidas por las comisiones de coordinación pedagógica, las propuestas del plan de orientación académica y profesional, y del plan de acción tutorial de los centros, así como coordinar el profesorado y ofrecerle soporte técnico para el desarrollo de estos planes.*
- c) *Participar en la elaboración de los proyectos educativo y curricular del centro, incidiendo en los criterios de carácter organizativo y pedagógico para la atención al alumnado con necesidades educativas especiales y en los principios de la evaluación formativa, y, cuando sea necesario, en la adecuación de los criterios de promoción.*
- d) *Diseñar acciones encaminadas a la atención temprana y a la prevención de dificultades o problemas de desarrollo o de aprendizaje derivadas tanto de condiciones desfavorables como de altas capacidades que presenten los alumnos y las alumnas.*
- e) *Participar en la evaluación psicopedagógica y en el diseño y desarrollo de medidas de atención a la diversidad.*
- f) *Facilitar al alumnado el apoyo y el asesoramiento necesarios para afrontar los momentos escolares más decisivos o de mayor dificultad, como el ingreso en el centro, el cambio de ciclo o etapa y, cuando corresponda, la elección de optativas o de itinerarios formativos, la resolución de conflictos de relación interpersonal o la transición a la vida profesional.*
- g) *Impulsar la participación del profesorado en programas de investigación e innovación educativa en los ámbitos relativos a hábitos de trabajo intelectual, programas de enseñar a pensar, habilidades sociales, técnicas de dinámica de grupos y cualquier otros relacionados con su ámbito de actuación.*

- h) *Promover la cooperación entre el centro y las familias, implicándolas en el proceso educativo de sus hijos.*
- i) *Favorecer el proceso de maduración vocacional orientando y asesorando al alumnado sobre sus posibilidades académicas y profesionales así como las ofertas de su entorno que le faciliten elegir responsablemente.*
- j) *En los institutos donde se imparta formación profesional específica, coordinar la orientación laboral y profesional con otras administraciones o instituciones.*
- k) *Aquellas otras que la Administración educativa le pudiese encomendar en el ámbito de sus funciones.*

Como podemos observar estas competencias están relacionadas con seis dimensiones, que ofrecemos a continuación en el esquema 43:

Esquema 43: Dimensiones de las competencias del Departamento de Orientación



Elaboración propia

El profesor/a de FOL, que como veremos en el apartado siguiente, según el artículo 3.e) será designado como miembro del Departamento de Orientación, además de las funciones establecidas para todos los miembros del departamento de orientación y que

hemos reflejado, tendrá que cumplir además las que establece la Orden del 24 de julio de 1998, en su artículo 8 y que son las siguientes:

- a) Informar al alumnado del marco legal de trabajo y de las relaciones laborales*
- b) Orientar sobre formas y procedimientos de inserción profesional*
- c) Dar a conocer los recursos profesionales y laborales existentes*
- d) Diseñar actividades o programas para que el alumnado pueda elaborar su propio itinerario profesional en busca de empleo, haciéndolo consciente de la necesidad de formación permanente*
- e) Potenciar estrategias encaminadas a la consecución, si es el caso, de una reorientación profesional ajustada a las demandas del mundo laboral*
- f) Colabora con los tutores responsables de la formación en centros de trabajo en la elaboración de programas para la realización de actividades formativo-productivas*
- g) Promover que el alumnado que accede a un programa de iniciación profesional intervenga activamente en su proceso de aprendizaje y en el diseño de su trayectoria personal y laboral*
- h) Aquellas otras funciones que la Administración educativa le pueda asignar referidas a la orientación*

III.2.2.3. Composición de los departamentos de orientación

Siguiendo el Decreto 120/1998, se establece que los departamentos de orientación tendrán la composición que esquematizamos a continuación:

Esquema 44: Composición del departamento de orientación en los centros de secundaria



Elaboración propia basada en el Decreto 120/1998 (Galicia)

Esta composición, que observamos en el esquema 43, y que se establece en el artículo 3 del Decreto arriba mencionado es la que sigue:

a) Los funcionarios de carrera del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, de la especialidad de psicología y pedagogía existentes en el centro. Uno de estos funcionarios desempeñará la jefatura del departamento, excepto en los supuestos establecidos en este decreto.

b) El profesor o profesora de pedagogía terapéutica y, en aquellos centros en los que esté catalogado, el especialista de audición y lenguaje, que ejercen la función de apoyo a la

atención al alumnado con necesidades educativas especiales, destinados en el instituto de educación secundaria.

c) El jefe del departamento de orientación, en su caso, de cada uno de los colegios de educación infantil y primaria y de educación primaria adscritos al instituto de educación secundaria.

d) Un tutor o tutora por cada uno de los ámbitos lingüístico-social y científico-tecnológico, designados por el director o directora, a propuesta de la comisión de coordinación pedagógica. En la designación se procurará que existan profesores de cada una de las etapas educativas que imparte el centro o, cuando corresponda, de distintos niveles educativos.

e) En los institutos en los que se imparta formación profesional específica¹⁸⁵, se incorporará al departamento de orientación un profesor o profesora que imparta el área de formación y orientación laboral designado por el director a propuesta de la comisión de coordinación pedagógica.

III.2.2. La orientación en los Centros integrados de Formación Profesional

Los centros integrados de Formación Profesional (CIFP) en Galicia representan el 7% de los centros en que se imparte este nivel educativo y en España representan el 1%, como vimos en el capítulo II, y no están incluidos en la organización de la orientación en la legislación referida a los centros de secundaria, sino que tienen una normativa propia, que a nivel estatal se concreta en el Real Decreto 1558/2005¹⁸⁶ y en el ámbito autonómico gallego en el Decreto 266/2007¹⁸⁷.

En el artículo 5 del mencionado Real Decreto se establece como uno de los fines de estos centros la orientación profesional, a continuación reflejamos el texto del artículo 5.c):

¹⁸⁵ En Galicia en el 82% de los institutos de educación secundaria (IES) se imparten ciclos formativos.

¹⁸⁶ Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional (DOG 30 de diciembre de 2005).

¹⁸⁷ Decreto 266/2007, del 28 de diciembre, por el que se regulan los centros integrados de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 28 de enero de 2008).

c) la prestación de los servicios de información y orientación profesional de las personas para que tomen las decisiones adecuadas respecto de sus necesidades de formación profesional en relación con el entorno productivo en el que se desenvuelven.

Y entre las funciones básicas de estos centros se establece en el artículo 6, de la misma normativa, lo que una de las funciones de estos centros será la de asesoramiento de los usuarios, como recoge el apartado c del artículo citado:

c) Informar y orientar a los usuarios, tanto individual como colectivamente, para facilitar el acceso, la movilidad y el progreso en los itinerarios formativos y profesionales, en colaboración con los servicios públicos de empleo.

Estos centros se estructurarán en órganos de coordinación (artículo 12.3) que garantizarán, entre otras, la función antes expresada y el personal que podrá ejercerlo (artículo 16) será en función de sus titulaciones y formación específica “tanto el personal de los Cuerpos de Catedráticos de Enseñanza Secundaria, Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional” tanto los dependientes de la Administración educativa como de los servicios públicos de empleo.

III.3. EL MÓDULO DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL

El contexto normativo y educativo descrito en el capítulo II del estudio que presentamos y la necesidad de orientación reflejada en los apartados precedentes de este mismo capítulo (refiriéndonos a orientación para el individuo en formación, pero sobre todo para el futuro trabajador) hacen incuestionable el establecimiento como obligatorio y común a todos los ciclos formativos tanto de Grado medio como de Grado superior, de un módulo dedicado precisamente a la orientación, que se concretó en el denominado módulo de FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL (FOL).

La LOE (2006), en el capítulo V, dedicado a la Formación Profesional, establece entre los objetivos determinados en el artículo 40, tres que se vinculan con la capacidades que los alumnos/as precisan adquirir tanto para el acceso a un empleo significativo¹⁸⁸ como para una buena integración en su contexto laboral y, que encuentran su correlato en el currículo del módulo de FOL.

Los objetivos mencionados, del artículo 40¹⁸⁹, son los siguientes:

b) Comprender la organización y las características del sector productivo correspondiente, así como los mecanismos de inserción profesional; conocer la legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales.

c) Aprender por sí mismos y trabajar en equipo, así como formarse en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social. Fomentar la igualdad efectiva de oportunidades entre hombres y mujeres para acceder a una formación que permita todo tipo de opciones profesionales y el ejercicio de las mismas.

¹⁸⁸ Cuando hacemos referencia al concepto “empleo significativo”, nos referimos al ajuste que debe existir la formación recibida y el trabajo a desarrollar. Esta conceptualización implica que el “trabajo” a realizar tenga relación directa con las competencias adquiridas por el trabajador/a, tanto en lo que se refiere a dicha competencia profesional como a su nivel de cualificación.

¹⁸⁹ Hemos de recordar que los objetivos transcritos son los establecidos en la LOE (2006), pero no difieren de alguno de los establecidos en el Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional (BOE 22 de mayo de 1993) que en su artículo 1.b) decía que una de las finalidades de la formación profesional era: “Comprender la organización y características del sector correspondiente, así como los mecanismos de la inserción profesional; conocer la legislación laboral básica y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales, y adquirir los conocimientos y habilidades necesarios para trabajar en condiciones de seguridad y prevenir los posibles riesgos derivados de las situaciones de trabajo”.

d) Trabajar en condiciones de seguridad y salud, así como prevenir riesgos derivados del trabajo.

Esta idea se matizó en el desarrollo normativo de la LOE, en el Real Decreto 1538/2006¹⁹⁰, que en el artículo 13 sobre la *Formación relacionada con la orientación y relaciones laborales y el desarrollo del espíritu emprendedor*, estipula que se incluirá en los ciclos formativos formación sobre las posibilidades de aprendizaje, de empleo, de creación y gestión de empresas, autoempleo, organización del trabajo, relaciones de la empresa, derechos y deberes derivados de las relaciones laborales, etc. Sin olvidar, la relación con las áreas prioritarias, mencionadas en el artículo 10, de la temática relacionada con la prevención de los riesgos laborales.

Además se indica que esta formación, mencionada en el párrafo anterior, se estructurará en uno o varios módulos profesionales específicos (sin perjuicio de los conocimientos que se trabajen en los módulos transversales) y que serán enfocados desde el perfil profesional de la familia profesional a la que pertenece el módulo en que se impartan.

Los títulos de Formación Profesional, según explica el Real Decreto 1538/2006, están ordenados en familias profesionales (26 familias); a su vez, las enseñanzas necesarias para conseguir los títulos mencionados, se estructuran en ciclos formativos, como hemos visto en capítulos precedentes, y estos ciclos se articulan en módulos profesionales asociados a unidades de competencia del Catálogo Nacional de Cualificaciones y en módulos profesionales no asociados¹⁹¹ a dichas unidades. A estos últimos pertenece el módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL) al no estar incluido en el Catálogo modular al no ser conducente a la consecución de una unidad de competencia.

¹⁹⁰ Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (BOE 3 de enero de 2007).

¹⁹¹ Artículo 9.1. del Real Decreto 1538/2006.

III.3.2. Diseño curricular del módulo de Formación y Orientación Laboral

Si queremos conocer cuál es la estructura curricular del módulo de Formación y Orientación Laboral, tendremos que conocer el currículum de un ciclo formativo en que se imparte porque no pertenece al Catálogo Modular de Formación Profesional

Por tanto, lo tendremos que analizar desde su inclusión en el currículum formativo de un ciclo formativo concreto, y para ello hemos escogido el Ciclo Formativo de Grado Superior correspondiente al Título Superior de Educación Infantil por ser este un ciclo representativo en el ámbito gallego, en cuanto a la estructura y duración del módulo estudiado.

Será por tanto necesario hacer el recorrido legislativo de los niveles de concreción curricular hasta aproximarnos al currículum que llega al centro formativo en el que el profesorado accede a este documento con capacidad de adaptarlo a las características de su propio centro¹⁹² y sus alumnos/as¹⁹³.

Sin embargo en este momento, hablamos del primer nivel de concreción curricular que se recoge en la publicación de las enseñanzas mínimas por parte de la Administración Educativa y del posterior currículum.

Pero en la actualidad y con la creación del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, antes de conocer la formación asociada a una unidad de competencia y añadida al Catálogo Modular de Formación Profesional, tendremos que conocer la cualificación profesional a la que conducen. Este es el caso del Real Decreto 1368/2007¹⁹⁴, que añadió seis cualificaciones al Catálogo Nacional, referidas a la familia profesional de servicios socioculturales y a la comunidad, siendo una de ellas “Educación Infantil”, con un nivel 3 de cualificación. En el Anexo CCCXXII del indicado Real Decreto,

¹⁹² Participando en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro.

¹⁹³ Elaborando la Programación Didáctica con sus compañeros/as de departamento o de Aula para sus alumnos/as concretos.

¹⁹⁴ Real Decreto 1368/2007, de 19 de octubre, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de seis cualificaciones profesionales de la familia profesional servicios

se establecen además de otros elementos¹⁹⁵ las unidades de competencia de dicha cualificación profesional y los módulos formativos asociados a dichas unidades de competencia, entre los que no aparece el módulo de formación y orientación laboral por, como ya explicamos anteriormente, no pertenecer al catálogo modular.

Más adelante, se publicó el Real Decreto 1394/2007¹⁹⁶ en el que se fijan las enseñanzas mínimas del título que nos ocupa y que en su artículo 10 establece los módulos profesionales del ciclo entre los que se encuentra el módulo de Formación y Orientación Profesional, además es de destacar que se considera que la formación relacionada con prevención de riesgos será de prioritaria atención ya que como establece en la Disposición Adicional Tercera y a continuación transcribimos, se le concede un nivel básico suficiente para asumir ciertas responsabilidades en este sentido:

La formación establecida en este Real Decreto en el módulo profesional de Formación y Orientación Laboral capacita para llevar a cabo responsabilidades profesionales equivalentes a las que precisan las actividades de nivel básico en prevención de riesgos laborales, establecidas en el Real Decreto 39/1997, de 17 de enero¹⁹⁷, por el que se aprueba el Reglamento de los Servicios de Prevención, siempre que tenga, al menos, 45 horas lectivas.

La duración total del ciclo formativo que nos ocupa es de 2000 horas, siendo la asignación de horas para el módulo de FOL de 50 horas.

La competencia general que se pretende es la aparece en el artículo 4 de la normativa mencionada y que reproducimos a continuación:

(...) diseñar, implementar y evaluar proyectos y programas educativos de atención a la infancia en el primer ciclo de educación infantil en el ámbito formal, de acuerdo con la propuesta pedagógica elaborada por un Maestro con la especialización en educación infantil

¹⁹⁵ Los elementos que se detallan en el Real Decreto 1368/2007, son la Competencia general, las Unidades de Competencia, el Entorno profesional, la formación asociada y, por último, las realizaciones profesionales, criterios de realización y contexto profesional asociados a cada unidad de competencia.

¹⁹⁶ Real Decreto 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación Infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas.

¹⁹⁷ Real Decreto 39/1997, de 17 de enero, por el que se aprueba el Reglamento de los Servicios de Prevención y modificación posterior Real Decreto 780/1998, de 30 de abril, por el que se modifica el Real decreto 39/1997, de 17 de enero. (BOE 31/01/1997).

o título de grado equivalente, y en toda la etapa en el ámbito no formal, generando entornos seguros y en colaboración con otros profesionales y con las familias.

Con respecto a las enseñanzas mínimas del módulo de FOL se desarrollan como las mostramos a continuación, presentándonos los resultados de aprendizaje esperados, los criterios de evaluación, la duración del módulo, los contenidos básicos y orientaciones pedagógicas:

Tabla 13: Enseñanzas mínimas del módulo de FOL según Real Decreto 1394/2007¹⁹⁸

| Módulo Profesional: Formación y Orientación laboral. Equivalencia en créditos ECTS: 5. Código: 0021 | |
|---|--|
| Resultados de aprendizaje y criterios de evaluación. | |
| 1) | <p>Selecciona oportunidades de empleo, identificando las diferentes posibilidades de inserción y las alternativas de aprendizaje a lo largo de la vida.</p> <p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Se ha valorado la importancia de la formación permanente como factor clave para la empleabilidad y la adaptación a las exigencias del proceso productivo. b) Se han identificado los itinerarios formativos-profesionales relacionados con el perfil profesional del educador o educadora infantil. c) Se han determinado las aptitudes y actitudes requeridas para la actividad profesional relacionada con el perfil del título. d) Se han identificado los principales yacimientos de empleo y de inserción laboral para el técnico superior en educación infantil. e) Se han determinado las técnicas utilizadas en el proceso de búsqueda de empleo. f) Se han previsto las alternativas de autoempleo en los sectores profesionales relacionados con el título. g) Se ha realizado la valoración de la personalidad, aspiraciones, actitudes y formación propia para la toma de decisiones. |
| 2) | <p>Aplica las estrategias del trabajo en equipo, valorando su eficacia para la consecución de los objetivos en la organización.</p> <p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Se han valorado las ventajas de trabajo en equipo en situaciones de trabajo relacionadas con el perfil del educador o educadora infantil. b) Se han identificado los equipos de trabajo que pueden constituirse en una situación real de trabajo. c) Se han determinado las características del equipo para un trabajo eficaz frente a equipos ineficaces. d) Se ha valorado positivamente la necesaria existencia de diversidad de roles y opiniones asumidos por los miembros de un equipo. e) se ha reconocido la posible existencia de conflicto entre los miembros de un grupo como un aspecto característico de las organizaciones. f) Se han identificado los tipos de conflictos y sus fuentes. g) Se han determinado procedimientos para la resolución del conflicto. |

¹⁹⁸ ANEXO I: MÓDULOS PROFESIONALES del Real Decreto 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas

| Módulo Profesional: Formación y Orientación laboral. Equivalencia en créditos ECTS: 5. Código: 0021 | |
|---|---|
| 3) | Ejerce los derechos y cumple las obligaciones que se derivan de las relaciones laborales, reconociéndolas en los diferentes contratos de trabajo. |
| | <p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Se han identificado los conceptos básicos del derecho del trabajo. b) Se han distinguido los principales organismos que intervienen en las relaciones entre empresarios y trabajadores. c) Se han determinado los derechos y obligaciones derivados de la relación laboral. d) Se han clasificado las principales modalidades de contratación, identificando las medidas de fomento de la contratación para determinados colectivos. e) Se han valorado las medidas establecidas por la legislación vigente para la conciliación de la vida laboral y familiar. f) Se han identificado las causas y efectos de la modificación, suspensión y extinción de la relación laboral. g) Se ha analizado el recibo de salarios identificando los principales elementos que lo integran. h) Se han analizado las diferentes medidas de conflicto colectivo y los procedimientos de solución de conflictos. i) Se han determinado las condiciones de trabajo pactadas en un convenio colectivo aplicable a un sector profesional relacionado con el título de técnico superior en educación infantil. |
| 4) | Determina la acción protectora del sistema de Seguridad Social ante las distintas contingencias cubiertas, identificando las distintas clases de prestaciones. |
| | <p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Se ha valorado el papel de la Seguridad Social como pilar esencial para la mejora de la calidad de vida de los ciudadanos. b) Se han enumerado las diversas contingencias que cubre el sistema de Seguridad Social. c) Se han identificado los regímenes existentes en el sistema de Seguridad Social. d) Se han identificado las obligaciones de empresario y trabajador dentro del sistema de Seguridad Social. e) Se han clasificado las prestaciones del sistema de Seguridad Social, identificando los requisitos. f) Se han determinado las posibles situaciones legales de desempleo. g) Se ha realizado el cálculo de la duración y cuantía de una prestación por desempleo de nivel contributivo básico. |
| 5) | Evalúa los riesgos derivados de su actividad, analizando las condiciones de trabajo y los factores de riesgo presentes en su entorno de trabajo. |
| | <p>Criterios de evaluación:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Se ha valorado la importancia de la cultura preventiva en todos los ámbitos y actividades de la empresa. b) Se ha relacionado las condiciones laborales con la salud del trabajador. c) Se han clasificado los factores de riesgo en la actividad y los daños derivados de los mismos. d) Se han identificado las situaciones de riesgo más habituales en los entornos de trabajo del técnico superior en educación infantil. e) Se ha determinado la evaluación de riesgos en la empresa. f) Se han determinado las condiciones de trabajo con significación para la prevención en los entornos de trabajo relacionados con el perfil profesional del técnico superior en educación infantil. g) Se han clasificado y descrito los tipos de daños profesionales, con especial referencia a accidentes de trabajo y enfermedades profesionales, relacionados con el perfil profesional del técnico superior en educación infantil. |
| 6) | Participa en la elaboración de un plan de prevención de riesgos en una pequeña empresa, identificando las responsabilidades de todos los agentes implicados. |

| Módulo Profesional: Formación y Orientación laboral. Equivalencia en créditos ECTS: 5. Código: 0021 | |
|--|--|
| Criterios de evaluación: | |
| a) Se han definido las técnicas de prevención y de protección individual y colectiva que deben aplicarse para evitar los daños en su origen y minimizar sus consecuencias en caso de que sean inevitables. b) Se ha analizado el significado y alcance de los distintos tipos de señalización de seguridad. c) Se han analizado los protocolos de actuación en caso de emergencia. d) Se han identificado las técnicas de clasificación de heridos en caso de emergencia donde existan víctimas de diversa gravedad. e) Se han determinado los requisitos y condiciones para la vigilancia de la salud del trabajador y su importancia como medida de prevención | |
| Contenidos básicos: | |
| Búsqueda activa de empleo. | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Valoración de la importancia de la formación permanente para la trayectoria laboral y profesional del técnico superior en educación infantil. - Análisis de los intereses, aptitudes y motivaciones personales para la carrera profesional. - Identificación de itinerarios formativos relacionados con el técnico superior en educación infantil. - Definición y análisis del sector profesional del técnico superior en educación infantil. - Proceso de búsqueda de empleo en empresas del sector. - Oportunidades de aprendizaje y empleo en Europa. - Técnicas e instrumentos de búsqueda de empleo. - El proceso de toma de decisiones. | |
| Gestión del conflicto y equipos de trabajo. | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Valoración de las ventajas e inconvenientes del trabajo en equipo para la eficacia de la organización. - Equipos en el sector de la educación infantil formal y no formal según las funciones que desempeñan. - La participación en el equipo de trabajo. - Conflicto: características, fuentes y etapas. - Métodos para la resolución o supresión del conflicto. | |
| Contrato de trabajo. | |
| <ul style="list-style-type: none"> - El derecho del trabajo. - Análisis de la relación laboral individual. - Modalidades de contrato de trabajo y medidas de fomento de la contratación. - Derechos y deberes derivados de la relación laboral. - Modificación, suspensión y extinción del contrato de trabajo. - Representación de los trabajadores. - Análisis de un convenio colectivo aplicable al ámbito profesional de técnico superior en educación infantil. - Beneficios para los trabajadores en las nuevas organizaciones: flexibilidad, beneficios sociales, entre otros. | |
| Seguridad Social y Desempleo. | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Estructura del Sistema de la Seguridad Social. - Determinación de las principales obligaciones de empresarios y trabajadores en materia de Seguridad Social, afiliación, altas, bajas y cotización. - Situaciones protegibles en la protección por desempleo. | |
| Evaluación de riesgos profesionales. | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Valoración de la relación entre trabajo y salud. - Análisis de factores de riesgo. - La evaluación de riesgos en la empresa como elemento básico en la actividad preventiva. - Análisis de riesgos ligados a las condiciones de seguridad. - Análisis de riesgos ligados a las condiciones ambientales. - Análisis de riesgos ligados a las condiciones ergonómicas y psico-sociales. - Riesgos específicos en el sector de la educación infantil. - Determinación de los posibles daños a la salud del trabajador que pueden derivarse de las situaciones de riesgo detectadas. | |
| Planificación de la prevención de riesgos en la empresa. | |

| Módulo Profesional: Formación y Orientación laboral. Equivalencia en créditos ECTS: 5. Código: 0021 |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Derechos y deberes en materia de prevención de riesgos laborales. - Gestión de la prevención en la empresa. - Organismos públicos relacionados con la prevención de riesgos laborales. - Planificación de la prevención en la empresa. - Planes de emergencia y de evacuación en entornos de trabajo. - Elaboración de un plan de emergencia en un centro de educación infantil formal o no formal. |
| Aplicación de medidas de prevención y protección en la empresa. |
| <ul style="list-style-type: none"> - Determinación de las medidas de prevención y protección individual y colectiva. - Protocolo de actuación ante una situación de emergencia. |
| Orientaciones pedagógicas |
| <p>Este módulo profesional contiene la formación necesaria para que el alumno pueda insertarse laboralmente y desarrollar su carrera profesional en el sector de la educación infantil formal y no formal.</p> <p>La formación del módulo contribuye a alcanzar los objetivos generales i)¹⁹⁹, k)²⁰⁰ y m)²⁰¹ del ciclo formativo y las competencias j)²⁰², k)²⁰³, l)²⁰⁴ y n)²⁰⁵ del título.</p> <p>Las líneas de actuación en el proceso de enseñanza-aprendizaje que permiten alcanzar los objetivos del módulo versarán sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El manejo de las fuentes de información sobre el sistema educativo y laboral, en especial en lo referente al sector de las empresas y los centros de educación infantil formal y no formal. - La realización de pruebas de orientación y dinámicas sobre la propia personalidad y el desarrollo de habilidades sociales. - La preparación y realización de currículos (CVs), y entrevistas de trabajo. - Identificación de la normativa laboral que afecta a los trabajadores del sector, manejo de los contratos más comúnmente utilizados, lectura comprensiva de los convenios colectivos de aplicación. - La cumplimentación de recibos de salario de diferentes características y otros documentos relacionados. - El análisis de la ley de Prevención de Riesgos Laborales, que le permita la evaluación de los riesgos derivados de las actividades desarrolladas en su sector productivo, y colaborar en la definición de un plan de prevención para una pequeña empresa, así como las medidas necesarias para su implementación. |

Fuente: Real Decreto 1394/2007

¹⁹⁹ i) Identificar y evaluar su contribución a los objetivos de la Institución, valorando su actividad profesional para la consecución de los mismos.

²⁰⁰ k) Aplicar dinámicas de grupo y técnicas de comunicación en el equipo de trabajo, intercambiando información y experiencias para facilitar la coherencia en el proyecto.

²⁰¹ m) Analizar los espacios y los materiales para la prevención, actualizando la legislación vigente en materia de prevención de riesgos y de seguridad para , así, preservar la salud e integridad física de los niños y niñas.

²⁰² j) Mantener relaciones fluidas con los niños y niñas y sus familias, miembros del grupo en que se esté integrado y otros profesionales, mostrando habilidades sociales, capacidad de gestión de la diversidad cultural y aportando soluciones a conflictos que se presenten.

²⁰³ k) Generar entornos seguros, respetando la normativa y protocolos de seguridad en la planificación y desarrollo de las actividades.

²⁰⁴ l) Ejercer sus derechos y cumplir con las obligaciones que se derivan de las relaciones laborales, de acuerdo a lo establecido en la legislación vigente.

²⁰⁵ n) crear y gestionar una pequeña empresa, realizando estudios de viabilidad del productos, de planificación de la producción y de comercialización.

Como hemos podido observar los mínimos expuestos se corresponden con la competencia general pretendida y con los objetivos marcados por la LOE relacionados con la formación del módulo que nos ocupa.

Aún no se ha publicado el currículo correspondiente a la enseñanzas mínimas antes expuestas y, por tanto, en estos momentos, el consiguiente desarrollo de la normativa por parte de la CCAA de Galicia no existe, lo cual tiene como consecuencia que en los centros educativos gallegos se trabaja en función de legislación todavía no ajustada a estos reales decretos y que será en la que nos basaremos al ser la que está vigente en este contexto autonómico.

Pese a ello hemos destacado la publicada a nivel estatal, por varias razones, la primera por ser la base de la que se tendrá que publicar en Galicia y la segunda porque establece ciertas diferencias con la que presentaremos a continuación. Como principales o más evidentes diferencias podríamos mencionar que en la normativa estatal la formación se ajusta a las cualificaciones previamente establecidas y que, además, en el caso del módulo de FOL se tiene en cuenta el perfil profesional a formar para establecer los contenidos formativos a trabajar con los alumnos/as.

Como decíamos para adentrarnos en el currículo formativo del módulo de Formación y Orientación expondremos las características que estos estudios tienen en Galicia.

El Decreto 239/1995²⁰⁶ establece en todos los ciclos formativos se incluirán dos módulos comunes, uno de los cuales es Formación y Orientación Laboral, como establece este Decreto en su artículo 7.

Este mismo artículo dice que el citado módulo incluirá en todos los ciclos un “bloque de contenido relacionado con el conocimiento del respectivo sector productivo en la CCAA de Galicia” y que, además, tendrá las siguientes finalidades (artículo 7.2):

²⁰⁶ Decreto 239/1995, de 28 de julio, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas de formación profesional y las directrices sobre sus títulos (DOG 16 de agosto de 1995).

- a) *Conocer las condiciones de salud y riesgo de la profesión y desarrollar actitudes de prevención, protección y mejora de la defensa de la salud y el medio en que se desarrolla la actividad productiva en su sector.*
- b) *Conocer la legislación laboral básica o aplicable en el mundo laboral con los derechos y obligaciones de los trabajadores y las funciones y organización básica de una empresa.*
- c) *Adquirir, si es el caso, conocimientos sobre legislación y aspectos básicos de la economía.*
- d) *Conocer los aspectos socioeconómicos básicos del respectivo sector productivo en el ámbito de Galicia.*
- e) *Favorecer procesos de inserción laboral para el ejercicio de la profesión tanto por cuenta propia como ajena.*

Al abrigo de este decreto se han organizado todos los currículos de los diferentes ciclos formativos conducentes a técnicos y a técnicos superiores en estos momentos vigentes en la CCAA de Galicia. Y, por tanto, el módulo de FOL que está siendo impartido en los centros educativos en que se cursa formación profesional está recogido en estos documentos que se ajustan a cada titulación concreta.

Por lo cual para mostrar la estructura del módulo, y poder conocer cuáles son sus capacidades terminales²⁰⁷, qué bloques de contenidos trabaja y qué duración tendremos que utilizar como referencia un currículo concreto, que como hemos argumentado con anterioridad será el referido a Técnico Superior en Educación Infantil.

Este título se estableció según Real Decreto 2059/1995²⁰⁸ que organiza las enseñanzas mínimas conducentes al título y que estructura la formación en 2000 horas, de las que 35 son para FOL. Estas enseñanzas mínimas se concretaron, posteriormente, por Real Decreto 1265/1997²⁰⁹ en que se establece el currículo del ciclo formativo que utilizamos como referente y ampliaron a 65 horas las asignadas al módulo del estudio.

²⁰⁷ Según el artículo 9.2 del Decreto 239/1995 “los objetivos de los diferentes módulos profesionales vendrán expresados por medio de formulaciones denominadas «capacidades terminales»”.

²⁰⁸ Real Decreto 2059/1995, de 22 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico superior en Educación infantil y las correspondientes enseñanzas mínimas (BOE 22 de febrero de 1996).

²⁰⁹ Real Decreto 1265/1997, de 24 de julio, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico superior en Educación Infantil (BOE 11 de septiembre de 1997).

En la CCAA de Galicia, el currículo formativo mencionado se formaliza a través del Decreto 86/1999²¹⁰ por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de técnico superior en educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia, con una particularidad y es que hemos utilizado este ciclo formativo y este currículo como referente como podríamos haber escogido cualquier otro, ya que las capacidades terminales y los contenidos del módulo objeto de estudio son los mismos en todos los ciclos de grado superior, ya que en grado medio no se imparten los bloques de contenido “Principios de economía” y “Economía y Administración de las empresas”. Otra variación posible está referida a la duración que podrá ser de 65 ó 55 horas, independientemente de que estemos hablando de ciclos de grado medio o de grado superior.

Este ciclo formativo, que como ya hemos comentado, tiene una duración total de 2000 horas, y 55 dedicadas al módulo de FOL.

La competencia general establecida para este técnico superior es:

- *programar, intervenir educativamente y evaluar programas de atención a la infancia, aplicando los métodos de enseñanza-aprendizaje que favorezcan el desarrollo autónomo de los niños y niñas de 0 a 6 años, organizando los recursos adecuados.*

Organizada esta competencia general en tres unidades de competencia:

1. *programar y evaluar los procesos educativos y de atención a la infancia*
2. *preparar, desarrollar y evaluar las actividades destinadas al desarrollo de hábitos de autonomía y a la atención de las necesidades básicas*
3. *preparar, desarrollar y evaluar proyectos educativos formales y no formales*

Estas tres unidades de competencia se relacionan con 4 módulos profesionales y el ciclo se complementa con 3 módulos transversales, además del módulo de Proyecto

²¹⁰ Decreto 86/1999, del 11 de marzo, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de técnico superior en educación infantil (DOG 12 de abril de 1999).

integrado²¹¹, el módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT) y por el Módulo profesional de formación y orientación laboral (FOL) que con un total de 55 horas, como hemos mencionado con anterioridad, completa la formación.

Estas horas serán impartidas en los tres primeros trimestres de formación de los alumnos/as (1º curso²¹², es decir en los tres primeros trimestres del ciclo formativo) y las capacidades terminales elementales y contenidos los presentamos en la tabla 14 que a continuación presentamos, tal y como los recoge el Decreto de currículo:

Tabla 14: Currículo de FOL en la CCAA de Galicia según Decreto 86/1999²¹³

| Módulo Profesional: Formación y Orientación laboral | |
|--|---|
| CAPACIDADES TERMINALES ELEMENTALES | <ul style="list-style-type: none"> * analizar las situaciones de riesgo más habituales en el ámbito laboral que puedan afectar a la salud * aplicar, en el ámbito laboral, las medidas de protección y prevención que correspondan a las situaciones de riesgos existentes * analizar las actuaciones que se seguirán en caso de accidente de trabajo * aplicar las medidas sanitarias básicas inmediatas en el lugar del accidente en situaciones simuladas * analizar las formas y procedimientos de inserción en la realidad laboral como trabajador en la empresa * identificar las ofertas de trabajo en el sector productivo referido a sus intereses * analizar los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales * describir el sistema de protección social * interpretar los datos de la estructura socioeconómica española, identificando las diferentes variables implicadas y las consecuencias de sus posibles variaciones * analizar la organización y la situación económica de una empresa del sector, interpretando los parámetros económicos que la determinan * analizar el tejido empresarial de Galicia comparándolo con el de otras Comunidades Autónomas * analizar la evolución socio-económica del sector productivo en la Comunidad Autónoma de Galicia |
| CONTENIDOS PROCEDIMENTALES, CONCEPTUALES Y ACTITUDINALES | <p>CONTENIDOS PROCEDIMENTALES</p> <p><u>Salud laboral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Localización de la normativa aplicable en materia de seguridad tanto para la empresa como para los trabajadores • Aplicación de las medidas sanitarias básicas inmediatas en el lugar del accidente en una situación simulada. • Identificación de los factores de riesgos en un contexto concreto. • Determinación de las formas de actuación ante los riesgos encontrados. • Identificación de anomalías en las máquinas y herramientas del taller. • Determinación de los equipos de protección individual. |

²¹¹ Incluido en los ciclos de grado superior por Decreto 239/1995, que lo establece en el artículo 7.1

²¹² En el currículo establecido por Real Decreto 1265/1997, en el artículo 3 se estipula que las 65 horas de Formación y Orientación Laboral se impartan en el segundo curso.

²¹³ Anexo 1 del Decreto 86/1999, del 11 de marzo, por el que se establece el currículo de del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de técnico superior en Educación Infantil (DOG 12 de abril de 1999).

| | |
|--|---|
| | <p><u>Legislación y relaciones laborales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación de las distintas modalidades de contratación. • Identificación de los derechos y obligaciones de los empresarios y trabajadores. • Interpretación de un convenio colectivo, relacionándolo con las normas del Estatuto de los trabajadores. • Elaboración de una hoja de salario. • Aplicación de la normativa de la Seguridad Social en cada caso concreto. |
| | <p><u>Orientación e inserción socio-laboral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elaboración del currículum vitae y actividades complementarias de éste. • Identificación y definición de actividades profesionales. • Localización de instituciones formativas así como investigación y temporalización de sus planes de estudios. |
| | <p><u>Principios de economía:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura e interpretación de diferentes artículos de prensa y de textos técnicos, sobre diferentes temas económicos. • Manejo e interpretación de tablas económicas. • Analizar las causas o variables que pueden influir en la inversión, consumo y ahorro, tanto en las economías domésticas, como en las empresas. |
| | <p><u>Economía y organización de la empresa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de las empresas de la localidad donde esté situado el instituto para estudiar las características generales, comerciales financieras etc. • Confección de organigramas de diferentes empresas y estudio de las necesidades específicas de cada una. |
| | <p><u>El sector productivo en la Comunidad Autónoma de Galicia:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Análisis de una empresa del sector. • Comparación y clasificación de las distintas empresas del sector. • Lectura y análisis de un convenio colectivo del sector. |
| | <p>CONTENIDOS CONCEPTUALES</p> |
| | <p><u>Salud laboral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Condiciones de trabajo y seguridad. • Factores de riesgo: físicos, químicos, biológicos y organizativos. • Daños profesionales. • Medidas de prevención y protección. • Marco legal de prevención laboral. <ul style="list-style-type: none"> ○ Notificación e investigación de accidentes. ○ Estadística para la seguridad. ○ Primeros auxilios. |
| | <p><u>Legislación y relaciones laborales:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Derecho laboral nacional y comunitario. • Contrato de trabajo. • Modalidades de contratación. • Modificación, suspensión y extinción de la relación laboral. • Órganos de representación de los trabajadores. • Convenios colectivos • Conflictos colectivos. • Seguridad Social y otras prestaciones. |
| | <p><u>Orientación e inserción socio-laboral:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mercado de trabajo. • La auto orientación profesional. • El proceso de búsqueda de empleo. Fuentes de información y empleo. • Trabajo asalariado, en la Administración y por cuenta propia. La empresa social. • Análisis y evaluación del propio potencial profesional y de los intereses personales. • Itinerarios formativos/profesionalizadores. |
| | <p><u>Principios de economía:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Variables macroeconómicas e indicadores socioeconómicos. • Relaciones socioeconómicas internacionales |

| | |
|--|---|
| | <p><u>Economía y organización de la empresa:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • La empresa: tipos de modelos organizativos. Áreas funcionales. Organigramas. • Funcionamiento económico de la empresa: <ul style="list-style-type: none"> ○ Patrimonio de la empresa ○ Obtención de recursos: financiación propia y ajena. ○ Interpretación de estados de cuentas anuales. ○ Costes fijos y variables. |
| | <p><u>El sector productivo en la Comunidad Autónoma de Galicia:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipología y funcionamiento de las empresas. • Evolución socio económica del sector. • Situación y tendencia del mercado de trabajo. |
| | <p>CONTENIDOS ACTITUDINALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeto por la salud personal y colectiva. • Interés por las condiciones de salud en el trabajo. • Valoración del medio ambiente como patrimonio común. • Interés por conocer y respetar las disposiciones legales por las que se rigen los contratos laborales. • Valoración y cumplimiento de la normativa laboral. • Igualdad ante las diferencias socioculturales y trato no discriminatorio en todos los aspectos inherentes a la relación laboral. • Toma de conciencia de los valores personales. • Actitud emprendedora y creativa para adaptarse a las propias necesidades y aspiraciones. • Preocupación por el mantenimiento de la ética profesional. • Valoración de la importancia de la utilización de los bienes de uso común y público, así como bienes libres de uso cotidiano, por ejemplo, el agua. • Valoración crítica de una economía de mercado. • Valoración positiva de la actuación del trabajo en equipo. • Toma de conciencia de que las cooperativas que se están constituyendo con la finalidad fundamental de crear empleo. |

Fuente: Decreto 86/1999 (Galicia)

Como podemos observar en la tabla 14, los contenidos están organizados en seis bloques: salud laboral, legislación y relaciones laborales, orientación e inserción socio-laboral, principios de economía, economía y organización de la empresa y el sector productivo en la CCAA de Galicia.

Estos bloques de contenido son después tratados a nivel conceptual y procedimental, así también se marcan los contenidos actitudinales que sería necesario trabajar en este módulo.

III.3.3. Profesorado de Formación y Orientación Laboral

La especialidad del profesorado de Formación Orientación Laboral nace de la reforma educativa promovida por la LOGSE al establecer un nuevo modelo de Formación Profesional y la inclusión en este nuevo formato de ciclos formativos del módulo de FOL.

Este profesorado se incorpora al Cuerpo de Profesores de Secundaria, pero tiene unas características propias en las que nos detendremos a continuación y que vienen marcadas por:

- a. Titulación para los que se incorporan por concurso-oposición
- b. Área de procedencia para los que ya impartían docencia en la Formación Profesional del sistema educativo de la LGE (1970).

III.3.3.1. Forma de acceso

Los profesores/as de FOL que actualmente está en activo, pudieron acceder al Cuerpo de Profesores de Secundaria por dos vías:

- a. adscribiéndose desde el área de Formación Empresarial perteneciente a la antigua Formación Profesional, los que eran docentes cuando fue promulgada la LOGSE (1990)
- b. por medio de un concurso-oposición, los que han entrado a formar parte de los docentes de esta especialidad con posterioridad a la citada ley.

A continuación haremos una reseña de las condiciones en que se realizaron las adscripciones de estos profesores/as y de las características del acceso para los profesores/as que se incorporan al sistema educativo vigente en la actualidad.

III.3.3.1.1. Desde el área de Formación Empresarial

El Real Decreto 200/1978²¹⁴ fue la última normativa reguladora de las titulaciones que se exigía al profesorado de Formación Profesional, previa a la reforma marcada por la LOGSE en 1990, este profesorado accedía a la docencia por un concurso-oposición al igual sucede en la actualidad.

En 1978, el *área de Formación Empresarial*, se estructuraba en las materias de “Organización empresarial, económica y administrativa”, “Seguridad e higiene en el trabajo” y “Legislación”, impartidas en FP2²¹⁵. La titulación exigida al profesorado, que se adscribía al cuerpo de Profesores Numerarios de Escuelas de Maestría Industrial, para impartir docencia en esta área era la siguiente:

- Licenciados en:
 - Derecho
 - Ciencias Económicas y Empresariales
 - Medicina
 - Informática
 - Veterinaria
- Ingenieros
- Intendentes²¹⁶ mercantiles
- Actuarios²¹⁷
- Diplomados de Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales
- Ingenieros Técnicos
- Profesores Mercantiles

²¹⁴ Real Decreto 200/1978, de 17 de febrero, por el que se regulan las titulaciones exigibles al profesorado de Formación Profesional.

²¹⁵ Cursando FP2 alcanzaban el título de Técnico Especialista.

²¹⁶ Personas que desempeñan el cargo de jefe superior económico

²¹⁷ Personas que intervienen con fe pública en la tramitación de los autos procesales

Más adelante y con el fin de resituar al profesorado con arreglo a su formación y a las necesidades de docencia consecuencia de la reformulación del sistema educativo y, por supuesto, de la formación profesional se abrió paso a la publicación de una serie de normativas que vinculaban las figuras existentes con los nuevos perfiles. Este es el caso del Profesorado del área de Formación Laboral que:

- 1º. Fue habilitado, por el Real Decreto 1701/1991²¹⁸, para impartir la materia de “Economía y Organización de Empresas” en Bachillerato y se mantuvieron vigentes las especialidades del antiguo Cuerpo de Profesores Numerarios de Maestría Industrial al que pertenecían, porque todavía se cursaban las antiguas materias de FP2
- 2º. Más adelante, se le amplió la habilitación para impartir materias en Bachillerato con “Economía” según el Real Decreto 1635/1995²¹⁹
- 3º. Finalmente, se adscriben a las nuevas especialidades de la Formación Profesional, en el Real Decreto 1635/1995²²⁰, este profesorado adopta la especialidad de *Formación y Orientación Laboral* y se le designan en los 118 ciclos formativos de 19 familias profesionales²²¹ que en 1995 se impartían, un total de cuatro módulos formativos:
 - a. Formación y Orientación Laboral que es un módulo común que se imparte en todos los ciclos formativos de todas las familias profesionales
 - b. Relaciones con el entorno de trabajo
 - c. Administración, gestión y comercialización en la pequeña empresa

²¹⁸ Disposición Transitoria Cuarta del Real Decreto 1701/1991, de 29 de noviembre, por el que se establecen especialidades del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, se adscriben a ellas los profesores correspondientes de dicho cuerpo se determinan las áreas y materias que deberá impartir el profesorado respectivo (BOE 2 de diciembre de 1991), modificado por el Real Decreto 1635/1995, de 6 de octubre.

²¹⁹ Disposición adicional octava del Real Decreto 1635/1995, de 6 de octubre, por el que se adscribe el profesorado de los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional a las especialidades propias de la formación profesional específica (BOE 10 de octubre de 1995).

²²⁰ En el anexo IIb) del citado Real Decreto, se establece la especialidad del profesorado, relacionándolo con los módulos que imparte en cada ciclo formativo.

²²¹ Anexo I del Real Decreto 1635/1995.

d. Relaciones con el equipo de trabajo

III.3.3.1.2. Oposiciones a FOL: Titulación y acceso a la docencia

El Real Decreto 777/1998²²² estableció la titulación de los profesores/as de la especialidad de FOL en función de dos criterios, siendo cualquiera de los dos válido y sus titulaciones están vigentes en la actualidad para el profesorado que quiera acceder a la especialidad que nos ocupa:

- Titulaciones declaradas equivalentes a efectos de docencia²²³
 - Diplomado en Ciencias Empresariales
 - Diplomado en Relaciones Laborales
 - Diplomado en Trabajo Social
 - Diplomado en Educación Social
 - Diplomado en Gestión y Administración Pública
- Titulaciones para impartir los módulos profesionales que son competencia docente de cada Especialidad del profesorado en las convocatorias de provisión de plazas vacantes²²⁴:
 - Licenciado en Derecho
 - Licenciado en Administración y Dirección de Empresas
 - Licenciado en Ciencias Actuariales y Financieras
 - Licenciado en Ciencias Políticas y de la Administración
 - Licenciado en Economía
 - Licenciado en Psicología
 - Licenciado en Sociología
 - Ingeniero en Organización Industrial

²²² Real Decreto 777/1998, de 30 de abril, por el que se desarrollan determinados aspectos de la ordenación de la formación profesional en el ámbito del sistema educativo (BOE 8 de mayo de 1998).

²²³ Anexo VIa) del Real Decreto 777/1998.

²²⁴ Anexo XI del Real Decreto 777/1998.

Estos requisitos en cuanto a la titulación específica ya desde la LOGSE (1990) tenían incorporado el requisito de una titulación pedagógica, que con respecto a los aspirantes a profesores de formación profesional ha ido retrasándose hasta la actualidad, ya que en la convocatoria de oposición de 2007 no se pedía dicho requisito para determinadas especialidades entre los que se encontraban los antes mencionados de Formación Profesional²²⁵.

Con la publicación de la LOE (2006) se establece que esta formación pedagógica²²⁶ tendrá formato de postgrado, aunque hasta el momento en el contexto gallego se continua organizando el Curso para la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP)²²⁷ por las diferentes universidades gallegas hasta que se regule el citado postgrado²²⁸.

La forma de acceso se organiza por un concurso-oposición, en estos momentos regulado por el Real Decreto 276/2007²²⁹ y, que si bien es cierto desde el establecimiento de la LOGSE (1990) e incluso con anterioridad, que ha habido otras regulaciones del proceso, también es cierto que siempre se ha realizado a través de un concurso-oposición público y que estos procesos han tenido diferencias sustanciales pero siempre han tenido dos fases:

²²⁵ En el artículo 2.2.1.b de la Orden del 9 de abril de 2007 por la que se convocan procedimientos selectivos de ingreso al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, profesores de escuelas oficiales de idiomas, profesores de música y artes escénicas, profesores de artes plásticas y diseño y profesores técnicos de formación profesional de adquisición de nuevas especialidades por los funcionarios de carrera de los mencionados cuerpos de la CCAA de Galicia (DOG 13 de abril de 2007).

²²⁶ Artículo 100.2 de la LOE (2006).

²²⁷ El certificado de Aptitud Pedagógica, había sido institucionalizado por el artículo 102.2b de la LGE (1970) que se refiere a la formación pedagógica del profesorado de Bachillerato y más explícitamente en la Orden de 8 de julio de 1971 (BOE 12-8-71), este curso está estructurado en dos ciclos con una duración de 150 para el ciclo teórico y el segundo de carácter práctico, con un mínimo de 150 horas.

²²⁸ Según indica la Disposición adicional primera del Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 14 de julio de 2006).

²²⁹ Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades de los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley (BOE 2 de marzo de 2007).

- Fase de oposición consistente en un examen escrito u oral organizado en dos partes diferenciadas de demostración de:
 - conocimientos específicos de la materia (temario de la especialidad) y
 - conocimiento pedagógico (temas, exposición de unidades didácticas o, en la actualidad, defensa de una programación didáctica y exposición de una unidad didáctica)
- Fase de concurso, en la que se valoran los méritos presentados por los aspirantes a las plazas, en la actualidad sólo se valoran los méritos de los que han superado la fase de oposición.

El temario que tienen que preparar los aspirantes a plazas de profesores/as de secundaria de la especialidad de Formación y Orientación Laboral, se publicó en 1996²³⁰ y se compone de 69 temas, estos temas están organizados en función de diferentes áreas de conocimiento (orientación educativa y profesional, legislación laboral, relaciones laborales, empresa, economía) que se ajustan en cierta medida a los bloques de contenido que después serán parte del currículo del módulo en que impartirán docencia.

Hubo en algún momento en que a los temas específicos que mostraremos más adelante se le añadieron 12 sobre el sistema educativo y su legislación, pero años más tarde se eliminaron, con el resultado de los temarios específicos como único contenido teórico objeto de evaluación.

El peso de las áreas de conocimiento no es el mismo en el temario de la oposición, mientras que temas referidos a orientación son 20; legislación laboral y relaciones laborales son 19; salud laboral son 12; empresas son 11 y a economía se le dedican 6; como veremos a continuación en la tabla 15:

²³⁰ Orden de 1 de febrero de 1996 por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para determinadas especialidades de los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria y profesores técnicos de formación profesional (BOE 13 de febrero de 1996).

Tabla 15: Listado de temas organizados por temáticas de la oposición de la especialidad de FOL

| • Orientación Educativa y profesional | |
|--|---|
| 1. | La Orientación como actividad educativa. Principios básicos comunes a los distintos modelos de orientación en la enseñanza secundaria y en la formación profesional. Técnicas más utilizadas. |
| 2. | La orientación profesional y laboral. Principios básicos y modelos de intervención, en la formación inicial y en la formación continua. Auto orientación. |
| 3. | La orientación educativa y profesional en los distintos países de la Unión Europea. Programas e iniciativas comunitarias relacionadas con el campo de la orientación y el empleo. |
| 4. | La organización del sistema de orientación educativa y profesional en España en las Administraciones educativa y laboral. |
| 5. | El departamento de Orientación. Funciones. El plan de orientación académica y profesional. Programas de Intervención. Colaboración con organismos e instituciones implicadas en la orientación profesional. |
| 6. | La orientación profesional y los programas de transición a la vida activa. Distintos modelos. Desarrollo detallado de uno de ellos. |
| 7. | Los prejuicios sexistas y racistas en la educación y en el trabajo. Orientación académico-profesional para la igualdad de oportunidades. Programas no discriminatorios. |
| 8. | Análisis y evaluación del potencial profesional y de los intereses personales, conocimientos, competencias y motivaciones en el proceso de auto orientación. Procedimientos e instrumentos. |
| 9. | La información profesional en la orientación. Concepto y método: búsqueda, selección y tratamiento de la información. Sistemas y fuentes para la información en orientación profesional y laboral. |
| 10. | Organización ocupacional del sistema productivo y orientación. Áreas ocupacionales y perfiles profesionales. Itinerarios tipo. Elaboración de los itinerarios formativo-profesionalizadores, en el proceso de orientación. |
| 11. | La toma de decisiones en la orientación profesional. Modelos. Madurez profesional. Organización de una conducta decisoria. |
| 12. | El proceso de búsqueda de empleo. La organización de la búsqueda. Fuentes de información. El proceso de selección de personal, técnicas e instrumentos. La habilidad emprendedora y el autoempleo. |
| 13. | El mercado de trabajo. Distribución de la población. Evolución de la población en España. Las políticas de empleo. Situación laboral de colectivos desfavorecidos. Profesiones con futuro. Perspectivas en el entorno laboral. |
| 14. | Exigencias de adaptación al medio laboral y al puesto de trabajo. Capacidades generales y formación continua. Nuevas concepciones empresariales desde la perspectiva de la flexibilidad y la participación. |
| 15. | Discapacidad y necesidades educativas especiales. Apoyos específicos en la formación, la orientación y el empleo. |
| 16. | Pequeños grupos y organización. El grupo como sistema abierto. Formación y mantenimiento de los grupos. Influencia del grupo sobre sus miembros. Crecimiento y desarrollo de un grupo. Los grupos informales. Grupos permanentes y grupos temporales. |
| 17. | El liderazgo como rasgo de personalidad. La influencia de los líderes en el marco de la organización. Tipologías de liderazgo. Relaciones de poder. La jerarquía en la organización. |
| 18. | Los equipos de trabajo. Dinámica de grupos. Técnicas de dinámica y dirección de grupos. Aplicación en el entorno laboral. Dirección de reuniones. Etapas para el desarrollo de una reunión eficaz. La participación en el equipo de trabajo. |
| 19. | La motivación laboral. Definición, teorías y proceso de motivación. Las necesidades del individuo. La motivación en el entorno laboral. Diagnóstico y evaluación de la motivación. Las condiciones de trabajo y la motivación laboral. Técnicas de motivación laboral. |
| 20. | La empresa como sistema social integrado. La cultura empresarial. Las políticas de recursos humanos. La función de personal. Planificación de plantillas. Análisis previsional de las necesidades de personal. La descripción de puestos de trabajo. Técnicas de evaluación del desempeño y rendimiento en los puestos de trabajo. El plan de formación del personal. |
| • Legislación laboral y relaciones laborales | |
| 21. | El Derecho del Trabajo. Su objeto: trabajo humano, productivo, por cuenta ajena y libre. Fuentes del Derecho del Trabajo. La aplicación e interpretación de las normas laborales. La jerarquía normativa y los principios de ordenación jerárquica en el orden laboral. |
| 22. | La relación jurídico-laboral en el marco supranacional. El derecho comunitario europeo: sus fuentes; derecho originario y derecho derivado: los reglamentos, las directivas y las decisiones. Las funciones de los estados miembros en la aplicación del derecho comunitario. Otras normas supranacionales en materia laboral. La Organización Internacional del Trabajo. |
| 23. | La profesión como realidad social. La configuración jurídica de las profesiones en el ordenamiento español. Bases constitucionales: el derecho a la libre elección de la profesión; la profesión regulada. La libre circulación de los trabajadores y profesionales en la Unión Europea: el derecho de establecimiento y la libre prestación de servicios. |

24. La relación laboral en España: ámbito y disposiciones reguladoras. Organismos laborales: órganos de la Administración laboral. Órganos autónomos: FOGASA, SMAC y otros. La Jurisdicción social.
25. El contrato de trabajo: concepto, elementos. Capacidad para contratar. Forma del contrato de trabajo. Duración. Trabajos excluidos y relaciones especiales de trabajo. El período de prueba.
26. Modalidades de contratación: aprendizaje, en prácticas, a tiempo parcial, etc. El trabajo de las mujeres, menores y extranjeros. Las agencias de colocación sin fines lucrativos. Las empresas de trabajo temporal.
27. Derechos y deberes del trabajador. El modo de la prestación: deber de diligencia. Categoría y clasificación profesional. El deber de buena fe. El poder de dirección del empresario: manifestaciones y limitaciones. El poder disciplinario: faltas, sanciones y procedimiento sancionador.
28. Prestación básica del trabajador: tiempo de la prestación. Jornada, horas extraordinarias. Clases de jornadas y horarios. Descanso semanal, fiestas y permisos. Vacaciones.
29. Prestación básica del empresario: salario. Concepto y clases. Lugar, tiempo y forma de pago de los salarios. El salario mínimo interprofesional. Protección del salario.
30. Estructura del recibo de salarios: salario base, complementos salariales y prestaciones extra salariales. Deducciones. Determinación de la base de cotización a la Seguridad Social y de la base sujeta a retención del IRPF. Liquidación de haberes.
31. Participación de los trabajadores en la empresa. Órganos de representación: delegados de personal y comité de empresa. Procedimiento electoral. Competencias. Garantías laborales. El derecho de reunión.
32. Los sindicatos. La libertad sindical. Funcionamiento del sindicato. La acción sindical en la empresa. Régimen jurídico sindical y tutela de la libertad sindical. Las asociaciones de empresarios.
33. Convenios colectivos: concepto y naturaleza jurídica. Unidades de negociación, legitimación y vigencia. Procedimiento negociador. Acuerdos de adhesión y actos de extensión. El contenido del convenio colectivo. Interpretación. Acuerdos marcos.
34. Modificación del contrato de trabajo: movilidad funcional, geográfica y modificación de las condiciones de trabajo. La subrogación empresarial: transmisión de la empresa. Suspensión del contrato de trabajo: causas y efectos.
35. La extinción del contrato de trabajo. Modalidades de extinción. El despido disciplinario. Concepto y naturaleza. Forma, tiempo y lugar del despido. La calificación del despido disciplinario y sus efectos jurídicos.
36. Conflictos individuales de trabajo. La conciliación extrajudicial. Proceso ordinario: demanda, conciliación, juicio y sentencia. Procesos especiales. Medios de impugnación: recurso de casación, de suplicación y revisión. Otros recursos.
37. Conflictos colectivos de trabajo: clases y procedimientos de solución. La huelga: requisitos, desarrollo y efectos de la misma. El cierre patronal.
38. La Seguridad Social en España. Normativa vigente y ámbito de aplicación. Estructura del sistema de la Seguridad Social. El régimen general de la Seguridad Social. Inscripción de empresas. Afiliación, altas y bajas. Cotización. Recaudación. Acción protectora.
39. Situaciones protegibles por la Seguridad Social. Concepto, requisitos y cuantía de las prestaciones económicas. El régimen especial de trabajadores autónomos.

• Economía

40. La economía como ciencia. El concepto de escasez y el uso alternativo de los bienes. La actividad económica. Los factores productivos. Costes de oportunidad. La población como condicionante de la actividad económica.
41. Los sistemas económicos y la economía de mercado. Estructuras de mercado y formas de competencia. El sistema de precios: principios fundamentales. Los sujetos o unidades de decisión económica. Tipos básicos de agentes económicos. Los sectores económicos.
42. El funcionamiento del mercado: la demanda y la oferta. Elasticidad y desplazamiento de las curvas de oferta y demanda. El equilibrio del mercado.
43. La teoría del flujo circular de la renta. Consumo, ahorro e inversión. Macromagnitudes relacionadas con la renta. Macromagnitudes relacionadas con el gasto. Macromagnitudes relacionadas con la producción. Análisis de la coyuntura económica.
44. La política económica: fines y medios e instrumentos. La política fiscal. Los Presupuestos Generales del Estado. El dinero: proceso de creación del dinero. Los indicadores de su variación y la inflación. El sistema financiero. El mercado de valores. La política monetaria.
45. La relación económica entre naciones. El comercio exterior. Instrumentos proteccionistas y liberalización de mercados internacionales. La balanza de pagos. La Unión Europea: el nuevo marco de las relaciones económicas.

• Empresa

46. La empresa. Elementos. Objetivos. Criterios de clasificación de las empresas. Las áreas funcionales de la empresa.
47. La empresa como organización. Organigramas. Estructuras organizativas. Nuevas técnicas de organización.
48. La comunicación en la empresa. Niveles, tipos y técnicas de comunicación. Etapas de un proceso de comunicación. La comunicación informal. Dificultades y barreras comunicativas. Redes de comunicación. El control de la información.

49. Investigación de mercados. Análisis de la competencia. Estrategias de producto, precios y distribución. La promoción. Técnicas de ventas. La publicidad: objetivos y medios. Técnicas de atención al cliente.
50. La negociación en la empresa. Concepto y elementos. Tipos de negociación. Estrategias y tácticas de negociación. Fases de un proceso negociador. Personalidad de los negociadores. Conflicto y mediación. La solución de conflictos. Cualidades del mediador.
51. Resolución de problemas y toma de decisiones en el ámbito laboral: fases, evaluación de riesgos y estrategias. Técnicas para fomentar la creatividad, estudiar y resolver problemas.
52. La dirección en la empresa. Estilos de dirección. Las funciones de dirección. Habilidades de dirección. La autoridad en la empresa. La delegación de autoridad. El mando intermedio en la organización.
53. La financiación de la empresa: fuentes. Los costes empresariales. Clasificación. Fijación del precio de venta. Umbral de rentabilidad o punto muerto.
54. La documentación administrativa y comercial de la empresa. Gestión de existencias. Libros de contabilidad. Impuestos que afectan a la actividad económica de la empresa. Otros tributos. Calendario fiscal.
55. El funcionamiento económico de la empresa. Concepto de patrimonio. Elementos. Representación contable del patrimonio. Principales ratios financieros. Análisis económico-financiero de una pequeña empresa.
56. El proceso de creación de una pequeña empresa. Localización de la empresa. Estudio del mercado y análisis del sector. Elección de la forma jurídica. Plan de viabilidad económica. Trámites legales para la constitución y puesta en marcha. Subvenciones.

• Salud laboral

57. La prevención de riesgos laborales: conceptos básicos. Normativa española y comunitaria. Otras disposiciones.
58. Análisis de los factores de riesgo laboral: físicos, químicos, biológicos y organizativos. Su incidencia en la salud.
59. El accidente de trabajo. El origen de los accidentes y la teoría de la causalidad. Costes de la siniestralidad laboral.
60. La enfermedad profesional: concepto legal y su problemática. Clasificación. Principales enfermedades profesionales.
61. Medidas de prevención y de protección de los riesgos laborales: concepto, clases. Elaboración del mapa de riesgos.
62. Etapas de la acción preventiva. Inspecciones de seguridad: metodología. Fases y tipología de la investigación de accidentes. Control estadístico de accidentes.
63. Condiciones generales de los centros de trabajo. Señalización. El plan de emergencia.
64. El factor humano y su relación con la prevención laboral. Actuaciones preventivas en selección de personal. La formación de los trabajadores. Los equipos de protección individual y colectiva.
65. Organización de la prevención. Los servicios de prevención. Derechos y obligaciones de trabajadores y empresarios en materia preventiva. Responsabilidades legales.
66. Protección frente a las máquinas. El riesgo eléctrico: conceptos básicos y medidas de protección El fuego: sistemas de detección y extinción en función de la naturaleza del fuego. Normativa legal en esta materia.
67. Salud laboral y nuevas tecnologías. Principales riesgos que derivan de las mismas. Nuevas patologías emergentes. Medidas de prevención y protección ante las nuevas tecnologías.
68. Salud laboral y calidad de vida. Elementos que determinan el grado de satisfacción laboral. Medio ambiente y trabajo. La protección medioambiental.
69. Primeros auxilios: principios generales en la aplicación. Prioridades de actuación. El botiquín en las empresas. Quemaduras. Hemorragias. Fracturas. La reanimación cardio-respiratoria. Transporte de accidentados.

Fuente: Suplemento Orden del 1 de febrero de 1996

III.3.4. Estructura del Departamento de FOL

El profesorado de FOL, al igual que el resto de los profesores de los ciclos formativos, está integrado en un departamento didáctico, como establece el Decreto 324/1996 en Galicia.

Sin embargo, es preciso destacar que en el mencionado decreto, se establece que se organizarán departamentos didácticos en los centros que se imparta formación profesional específica (artículo 53.e.c)) agrupados en función de la familia profesional, es decir se constituirán departamentos de familia profesional. Con lo cual la anomalía surge, al no pertenecer los profesores/as de Formación y Orientación laboral a ninguna familia profesional, y constituirse en departamento de FOL independiente de cualquier otro.

Estos departamentos debidamente constituidos tienen competencias relacionadas tanto con la formulación de propuestas para unos documentos del centro como con la elaboración de otros, la colaboración con el departamento de orientación o la promoción de la investigación, así como otras que detallamos a continuación y que están recogidas del artículo 73 del Decreto 324/1996:

- a. Formular propuestas al equipo directivo y al claustro relativas a la elaboración del proyecto educativo del instituto y a la programación general anual.*
- b. Formular propuestas a la comisión de coordinación pedagógica relativas a la elaboración de los proyectos curriculares de etapa.*
- c. Elaborar, antes del comienzo del curso académico, la programación didáctica de las enseñanzas correspondientes a las áreas, materias y módulos integrados en el departamento, bajo la coordinación y dirección del jefe o jefa, y de acuerdo con las directrices generales establecidas por la comisión de coordinación pedagógica. La programación didáctica incluirá, para cada etapa, los aspectos señalados en el artículo 96 de este reglamento.*
- d. Promover la investigación educativa y proponerle al jefe o jefa de estudios actividades de perfeccionamiento del profesorado.*
- e. Mantener actualizada la metodología didáctica.*
- f. Colaborar con el departamento de orientación en la prevención y detección temprana de problemas de aprendizaje, así como en la programación y aplicación de adaptaciones y diversificaciones curriculares, actividades de refuerzo, ampliación y actividades de recuperación para los alumnos y alumnas que lo precisen.*

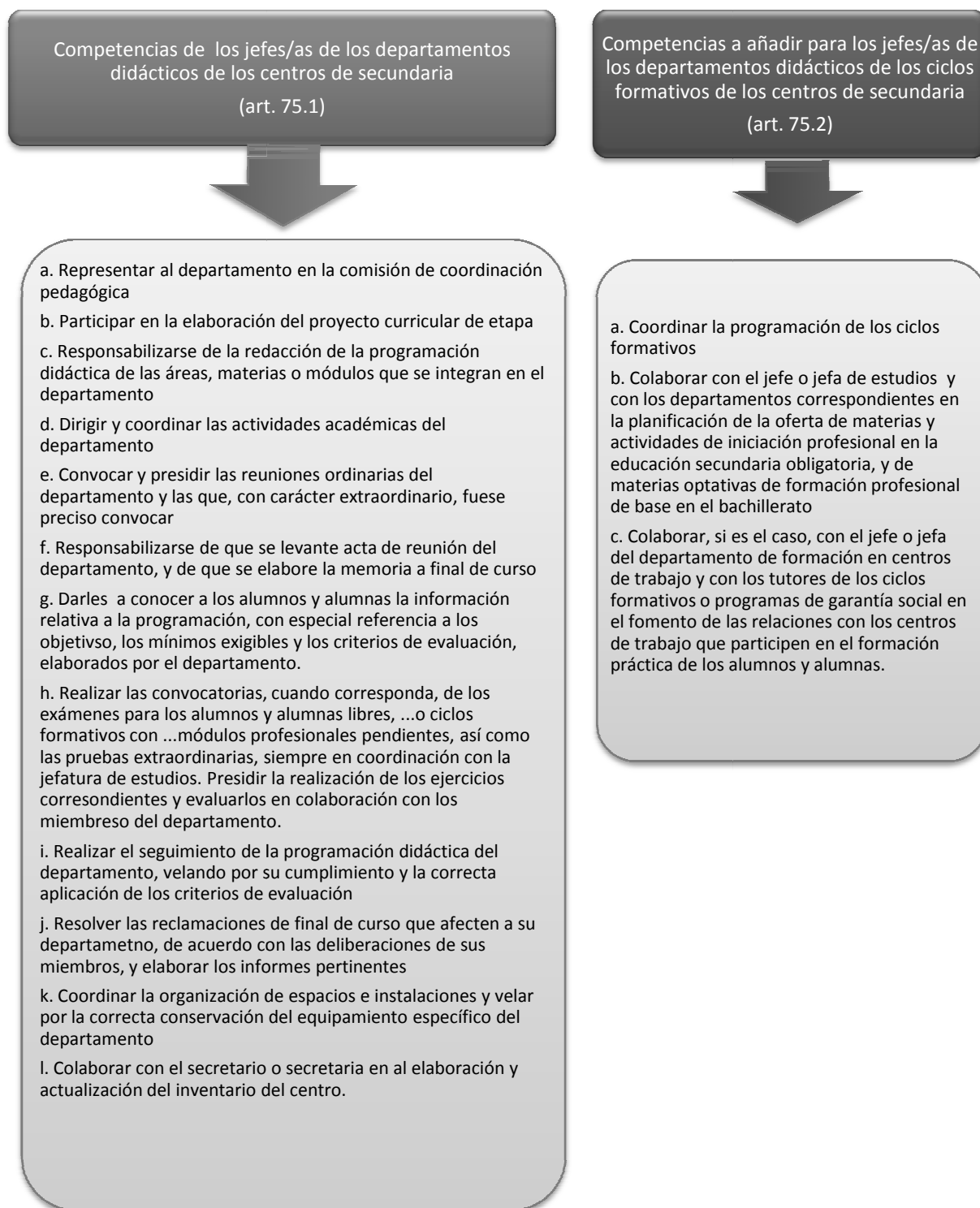
- g. Organizar y realizar actividades complementarias en colaboración con el departamento correspondiente.*
- h. Organizar y realizar las pruebas necesarias para los alumnos y alumnas de bachillerato o de ciclos formativos con materias o módulos pendientes y, si es el caso, para los alumnos y alumnas libres.*
- i. Resolver las reclamaciones derivadas del proceso de evaluación que los alumnos y alumnas formulen al departamento y dictar los informes pertinentes.*
- j. Elaborar, a fin de curso, una memoria en la que se evalúe el desarrollo de la programación didáctica y los resultados obtenidos.*
- k. Proponer materias optativas dependientes del departamento, que serán impartidas por los profesores o profesoras del mismo.*

Los departamentos didácticos tendrán un jefe/a de departamento que será designado por el director/a del centro educativo y nombrado por el delegado provincial de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, y tendrá que reunir unos determinados requisitos²³¹, además lo será por el plazo de cuatro años.

Los jefes/as de departamento tienen múltiples funciones, como especifica el artículo 75 del decreto sobre organización de centros de secundaria, pero los de los departamentos de familias profesionales ven aumentadas sus funciones, tanto unas como las otras las transcribimos en el esquema 45 que presentamos seguidamente:

²³¹ Como establece el artículo 74 del Decreto 324/1996.

Esquema 45: Funciones de los jefes/as de departamento de los ciclos formativos según el artículo 75 del Decreto 324/1996 de la CCAA de Galicia



Elaboración propia basada en el Decreto 324/1996 (Galicia)

El profesorado perteneciente a este departamento en la CCAA de Galicia puede impartir las siguientes materias o módulos en la actualidad:

- Bachillerato²³²
 - “Economía”, materia de 1^{er} curso propia de la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales
 - “Economía y Organización de Empresas”, materia de 2º curso, propia de la modalidad de Humanidades
- Ciclos Formativos de Formación Profesional
 - Formación y Orientación Laboral (FOL)
 - Relaciones con el entorno de trabajo (RET)
 - Administración, gestión y comercialización en la pequeña empresa (AGC).

²³² Según aparece en el artículo 7 del Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE 6 de noviembre de 2007).

Capítulo IV: Diseño y desarrollo de la investigación

En este capítulo presentaremos la delimitación del estudio empírico efectuado; el objeto de estudio, los objetivos marcados, la metodología utilizada para conseguir la información deseada, el proceso seguido, y el establecimiento del proceso de análisis de los datos, ya que el análisis de los datos obtenidos es contenido del capítulo siguiente.

En el diseño y desarrollo de la investigación seguimos la propuesta de Tejedor (2000: 333) que los organiza en los puntos que siguen, y que justificaremos posteriormente con arreglo al estudio desarrollado, que sería descriptivo-comparativo (tipo survey):

- Definición del problema.
- Establecimiento de objetivos.
- Selección de variables.
- Selección/elaboración de instrumentos.
- Análisis de datos y conclusiones parciales.

Todos estos pasos los daremos desde la visión del proceso de investigación entendido como dice Mouly (1978, cit. por Cohen e Manion, 1990: 73)

(...) el proceso de llegar a soluciones fiables para los problemas a través de la obtención, análisis e interpretación planificadas y sistemáticas de los datos. Es la herramienta más importante para avanzar conocimientos, para promover progresos y capacitar al hombre para relacionarse más eficazmente con su entorno, para conseguir sus propósitos y resolver sus conflictos.

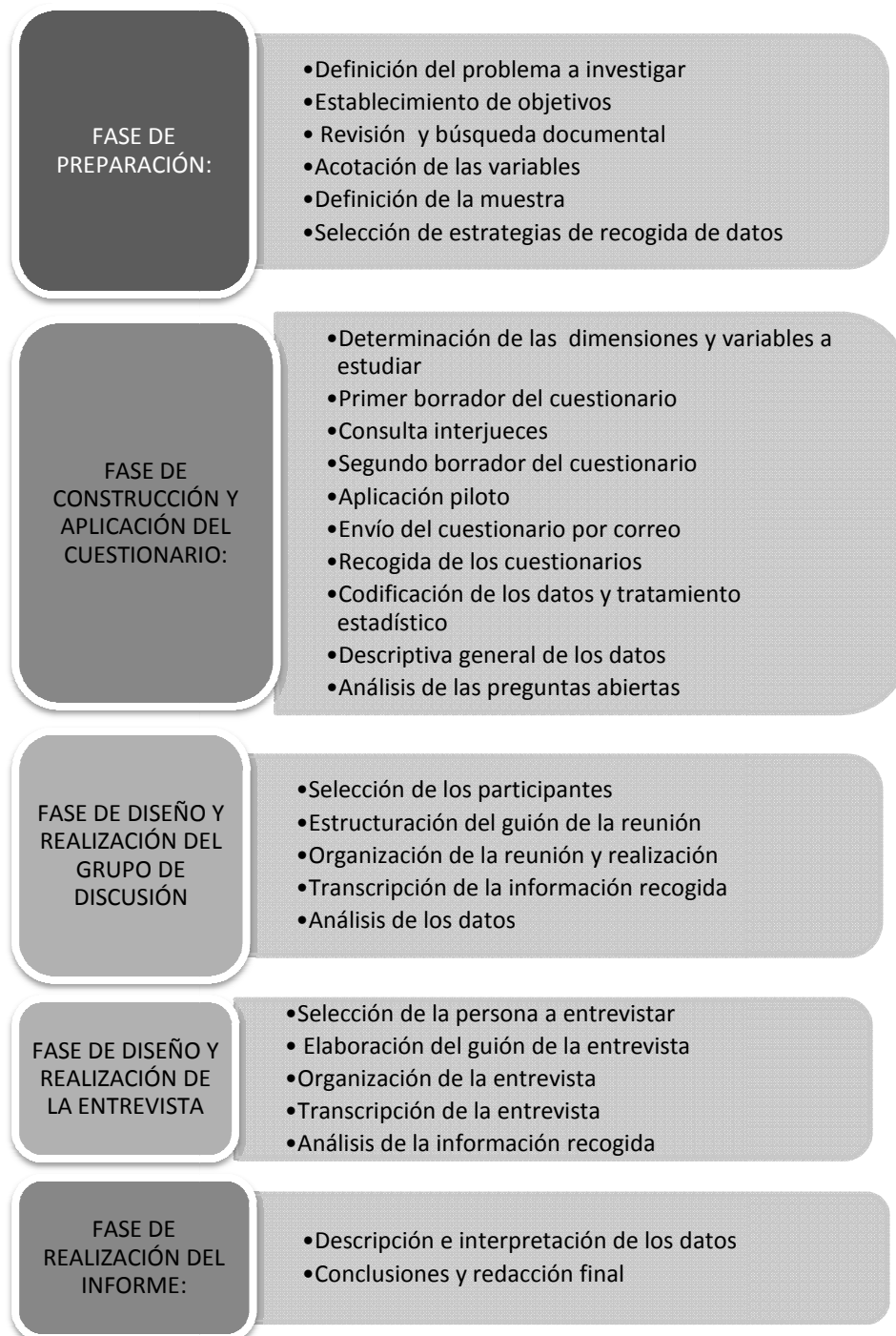
Este capítulo tendrá la siguiente organización:

- ✱ Lo primero a que nos referiremos es al problema planteado, es decir, el objeto de estudio
- ✱ A continuación, expondremos la metodología de investigación
- ✱ Por último, explicaremos el proceso de investigación y sus diferentes tareas, aunque las referidas a los últimos tres pasos serán desarrolladas en el capítulo V:
 - Definición de la muestra
 - Variables a estudiar

- Selección de estrategias para la recogida de información
 - Encuesta
 - Construcción del cuestionario
 - Aplicación del cuestionario
 - Codificación y tratamiento estadístico
 - Grupo de discusión
 - Selección de los participantes
 - Elaboración del guión
 - Reunión
 - Transcripción
 - Análisis de la información
 - Entrevista
 - Selección del entrevistado
 - Elaboración de las preguntas
 - Entrevista
 - Transcripción
 - Análisis de las respuestas
- Descriptiva de los datos
- Interpretación de los datos
- Redacción del informe

Las fases del proceso de investigación y las tareas que implicaron son las que reflejan en el esquema 46 presentado a continuación:

Esquema 46: Fases de la investigación



Elaboración propia

Las principales tareas y actividades realizadas, aunque no pretende ser un recorrido exhaustivo ya que lo trataremos más adelante, durante el desarrollo de la investigación fueron las siguientes:

En la fase de *preparación de la investigación* procedimos a la revisión y búsqueda bibliográfica, legislativa y documental que nos ayudaría en la delimitación del problema de investigación y en la acotación de las variables estudiadas. Con ello tomamos las primeras decisiones sobre la muestra.

A continuación iniciamos la segunda fase con dos cometidos fundamentales:

- *construcción del instrumento* en la que realizamos los primeros borradores, fundamentalmente, basándose en la consulta de documentación y de otros instrumentos. Procedimos a su validación a través de la revisión de expertos y una aplicación piloto, con los datos obtenidos elaboramos la versión definitiva del cuestionario y lo preparamos para realizar un envío postal a la población.
- *aplicación del instrumento* enviamos los cuestionarios por correo, insistimos en su contestación. Resolvimos las incidencias de investigación relacionadas con la devolución de cuestionarios, recogimos y codificamos los pertenecientes a los participantes y realizamos el análisis de la información a través de un programa estadístico y del estudio de las preguntas abiertas.

Una vez tuvimos debidamente organizada la información, nos enfrentamos a la descripción e interpretación de los datos, así como al análisis semántico y de contenido de las preguntas abiertas.

Con las primera interpretación de los datos de los cuestionarios, organizamos un grupo de discusión para que sus participantes nos matizase informaciones recogidas a través de las respuestas dadas al cuestionario y ampliase datos sobre temáticas concretas. Además se realizó una entrevista a una persona relevante en el contexto formativo objeto de estudio, para profundizar en determinados aspectos.

Una vez transcritas las grabaciones de ambas reuniones de trabajo, se analizaron los datos obtenidos que conjuntamente con los datos recogidos con la encuesta nos colocaron en situación de poder enunciar una serie de conclusiones y propuestas de

actuación derivadas de todo ello. El producto final toma cuerpo en un *informe* que tiene su base en las fases superadas.

IV.1. OBJETO DE ESTUDIO

En el momento de presentar la temática a trabajar, no podemos dejar de hacer mención a la atención prioritaria que en estos momentos se le está prestando a la Formación Profesional, tanto a escala internacional, sobre todo en el ámbito europeo, como en nuestro país. Paralelamente a esto o a consecuencia de esto, día a día aumentan los esfuerzos destinados a promover una Formación Profesional más acorde con las exigencias del mercado y que posibilite una mayor capacitación para el trabajo.

Como ya hemos señalado con anterioridad fue la Reforma Educativa concretada en la LOGSE (1990) el momento en que la Formación Profesional se erige en una de las etapas que sufre mayores modificaciones. Una nueva estructura con diferentes niveles y especialidades, junto con la implantación de nuevos currículos y que, unido a la rápida evolución tecnológica y a los cambios de perfiles profesionales plantea mayores retos al conjunto de la comunidad educativa.

También es el período del resurgimiento de la orientación a todos los niveles, pero sobre todo en lo referido al ámbito laboral y profesional, cobra valor en la realidad de la formación para el trabajo.

La investigación se centra en el conocimiento y análisis del módulo de formación y orientación laboral, que como hemos visto en los capítulos anteriores, está integrado en los ciclos formativos de grado medio y superior. La importancia de este módulo se basa en la formación transversal que se supone proporciona a los futuros trabajadores, con sus características de asesoramiento y orientación en temáticas directamente implicadas en la inserción laboral y en el “saber moverse” en contextos laborales, una vez terminada la etapa de formación inicial.

Nos interesaba estudiar no sólo sus características en el diseño curricular, sino también su desarrollo y la adquisición de las capacidades terminales que lo sustentan, pero desde la visión del profesorado que lo imparte.

Este profesorado conforma un colectivo con una idiosincrasia particular, fruto de su implicación en un proceso de Reforma que parece no haber finalizado, mostrando a un grupo heterogéneo tanto en formación como en procedencia y en consecuencia diferente en su percepción de la realidad en las aulas y con sus alumnos/as.

En la línea de profundizar en los nuevos perfiles en particular y en toda la Formación Profesional en general, se centran los trabajos de diferentes autores como Echeverría (1993), Ferrández (1989), Ferrández y otros (1990, 1992, 1993), Garonna (1993), Tejada (1997, 1998) y Jiménez (1996) entre otros, que a su vez nos sirven como referentes.

Por lo tanto, y de acuerdo con lo expuesto anteriormente, creemos que el interés de esta investigación se situaría con respecto a:

- a. la Formación Profesional, porque hemos de destacar que a pesar del auge que este campo tiene en la actualidad, los estudios realizados sobre el tema no son suficientes, por los múltiples enfoques y realidades que abarca esta realidad educativa y laboral
- b. el módulo de formación y orientación laboral y el profesorado que lo imparte, por la controversia que lleva implícita su estructura, su temática, sus horas de duración y su forma de ser trabajado.

Creemos que los aspectos citados avalan la oportunidad de esta investigación, motivo por el que a continuación nos centraremos en la explicitación de los objetivos y la línea metodológica que la guiaron.

IV.2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Desde la fundamentación de que los **objetivos** definen actuaciones que precisan una ejecución y suponen logros concretos que han de irse alcanzando en el desarrollo del plan de trabajo. Deben estar orientados a contestar la pregunta que se pretende investigar y definidos sobre la base de los conocimientos, habilidades, medios materiales y disponibilidad temporal del grupo investigador (García, 1995: 44). Los objetivos que hemos diseñado en función de las premisas son los que a continuación presentamos en el esquema 47:

Esquema 47: Objetivos del estudio realizado

Objetivo 1: Conocer y comprender la situación de la formación profesional a través del estudio de sus particularidades organizativas y estructurales, así como desde sus fundamentos legales.

Objetivo 2: Entender la importancia del módulo de formación y orientación laboral dentro de la estructura de los ciclos formativos conducentes a la formación de profesionales con diferentes perfiles profesionales.

Objetivo 3: Conocer las implicaciones profesionalizadoras de este módulo.

Objetivo 4: Estudiar la procedencia del profesorado de FOL, en cuanto a formación académica o adscripción por acceso a la función pública.

Objetivo 5: Analizar la repercusión que tiene la procedencia del profesorado en la implementación del módulo.

Objetivo 6: Saber las funciones y obligaciones de este profesorado en los centros, su vinculación con los departamentos de orientación y su nivel de colaboración.

Elaboración propia

Una vez situados en este punto y delimitado el objeto de estudio, establecidos los objetivos, cabe presentar los aspectos metodológicos, como consideraciones que contestaron durante el proceso al cómo vamos a acometer este estudio y que presentamos a continuación.

IV.3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

La opción por la utilización de una determinada metodología para la recopilación de información es, probablemente, una de las decisiones más importante en el diseño de cualquier investigación, y la que presentamos, no fue una excepción. Como señala Walker (1989), es una de las decisiones a adoptar en las fases iniciales del proyecto y que, una vez tomada, no es fácil de revocar por todas las implicaciones y toma de decisiones que conlleva.

Este autor, en su obra *Métodos de investigación para el profesorado*, realiza una reflexión sobre los vocablos “método”, “técnica” e incluso “metodología”, indicando que son términos difícilmente delimitables y que tienden a emplearse indistintamente. Conviene, por tanto, explicitar los presupuestos sobre los que nos movemos y la conceptualización que asumimos de estos términos.

Coincidiendo con Latorre y otros (1996: 87) entendemos por *metodología* “la manera de realizar la investigación, (...), los supuestos y principios que la rigen”. Sería, por tanto, un marco general que englobaría distintas actuaciones regidas por esos principios (*métodos*) y que utilizan diferentes instrumentos para alcanzar sus objetivos (*técnicas*). Consideramos que las técnicas no son exclusivas de una determinada metodología, sino que la finalidad con la que se utilicen marcará su especificidad.

Dentro de las decisiones referidas al enfoque metodológico, haremos referencia a la controversia metodología “cualitativa” versus “cuantitativa” y a la delimitación de la opción por la que hemos adoptado en este estudio.

El debate sobre si es mejor una metodología cualitativa o cuantitativa ha sido, probablemente, uno de los temas que más páginas ha llenado en lo que respecta a la metodología de investigación. Como señala Álvarez (1986), desde una larga tradición, caracterizada por un fuerte desequilibrio en las dos tendencias, que inclinaba la balanza del lado experimental debido al desarrollo e influencia del positivismo, a día de hoy el panorama actual de investigación se caracteriza por buscar la complementariedad y compatibilidad de ambas.

Los estudios realizados bajo la perspectiva cuantitativa se centran en aspectos cuantificables, y podemos destacar diferentes metodologías que, agrupadas bajo el paraguas genérico de “metodología cuantitativa” difieren significativamente en cuanto a

la selección de los sujetos y el grado de control y manipulación de las variables. En lo que se refiere a la metodología cualitativa, estudiaría la realidad como una globalidad no fragmentada, con la finalidad esencial de interpretar la realidad educativa. Entre los métodos o diseños agrupados bajo estas denominaciones genéricas podemos destacar la síntesis realizada por Tejedor (2000: 329) y presentada en la tabla 16:

Tabla 16: Diseños para la investigación cualitativa y cuantitativa

| INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA | | INVESTIGACIÓN CUALITATIVA | |
|--|---|---------------------------|--|
| Experimentales | Pre experimentales | Observación naturalista | Estudios de caso. |
| | Cuasi experimentales | | Estudios del grupo. |
| | Experimentales de campo (intergrupo e intragrupo) | | Estudios de comunidades o etnográficos |
| Longitudinales | Secuenciales (diacrónicos) | Participativo-críticos | Estudios de situaciones o contextos |
| | Transversales (sincrónicos) | | Investigación-acción |
| Correlacionales | Correlación y regresión | | |
| | Técnicas de clasificación | | |
| Causales | | | |
| Descriptivos-comparativos (estudios tipo survey) | | | |

Fuente: Sarceda (2002) a partir de Tejedor (2000)

En los diseños para la investigación cuantitativa destacan, entre otros, los *estudios descriptivos*, muy utilizados en el campo de la investigación educativa: pretenden describir un fenómeno determinado, analizando su estructura y explorando las asociaciones estables entre las características que los definen. Tendría un carácter fundamentalmente inductivo y su objetivo sería el de describir hipótesis.

A pesar de que cada una de estas tendencias presenta diferencias significativas en cuanto a su finalidad y modo de enfrentarse al problema de investigación, muchos autores como Reichardt y Cook (1979), Patton (1980), Conner *et al.* (1984), etc., se cuestionan la idea de considerar ambos paradigmas como opuestos, defendiendo la necesidad de superar la dicotomía, puesto que no hay razón para que ambos no puedan acomodarse, además de ser la integración conveniente, puesto que como señala Crombach (1980: 8) “todo método que sirva de estudio y de conocimiento de un asunto

determinado puede ser útil, pues siempre se quiere “información variada recogida por diversas técnicas”.

Igualmente, no podemos pensar que la elección de métodos se encuentre ligada irremediabilmente a un determinado paradigma²³³, puesto que las características del entorno específico y las exigencias de la situación de investigación de que se trate, cobran vital importancia de manera que un investigador, a la hora de escoger un método, puede “elegir libremente una mezcla de atributos de ambos paradigmas para atender mejor a las exigencias del problema de la investigación con que se enfrenta (...) los evaluadores obrarán sabiamente si emplean cualesquiera métodos que resulten más necesarios a las necesidades de su investigación, sin atender a las afiliaciones tradicionales de los métodos” (Reichardt y Cook, 1986: 41).

De cualquier forma, no cabe duda de que ambos modelos presentan características diferenciadas. Así, desde una perspectiva cualitativa, se busca una aprehensión holística, buscando la teoría que se genera a partir de los datos, lo que conlleva una visión lo más completa posible de la situación a estudiar, intentando comprender los fenómenos tal y como ocurren. La primacía de su interés radicaría en la descripción de los hechos observados para interpretarlos y comprenderlos en el contexto global en el que se producen con el fin de explicar los fenómenos. Por su parte, la perspectiva cuantitativa estaría caracterizada por su preocupación por el control de las variables y la medida de los resultados, expresados con preferencia numéricamente. Entre los defensores tradicionales de la metodología cuantitativa podemos citar a Campbell y Stanley (1966) o Riecken y otros (1974), mientras que Guba (1972), Parlett y Hamilton (1976) o Weiss y Rein (1972) figurarían entre quienes se agrupan a favor de los métodos cualitativos.

Reichardt y Cook (1986) ofrecen una síntesis de las características fundamentales del modelo cualitativo y del cuantitativo, que reflejamos en la tabla 17, y señalan los siguientes atributos:

²³³ La conceptualización de paradigma de Kuhn (1962), lo define como “un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo” (cit. Álvarez, 1986: 19).

Tabla 17: Atributos de los modelos cualitativo y cuantitativo

| MODELO CUALITATIVO | MODELO CUANTITATIVO |
|--|---|
| Aboga por el empleo de métodos cualitativos | Aboga por el empleo de los métodos cuantitativos |
| Interesado en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa | Busca los hechos o causas de los fenómenos sociales, prestando escasa atención a los estados subjetivos de los individuos. |
| Observación naturalista y sin control | Medición penetrante y controlada |
| Subjetivo | Objetivo |
| Próximo a los datos, perspectiva “desde dentro” | Al margen de los datos, perspectiva “desde fuera” |
| Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo | No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo |
| Orientado al proceso | Orientado al resultado |
| Válido: datos reales, ricos y profundos | Fiable: datos sólidos y repetibles |
| No generalizable: estudios de casos aislados | Generalizable: estudios de casos múltiples |
| Holista | Particularista |
| Asume una realidad dinámica | Asume una realidad estable |

Fuente: Reichardt y Cook (1986: 29)

No cabe duda de que estos atributos característicos de cada método, junto con los propósitos que nos hayamos planteado condicionarán nuestra opción metodológica. En este sentido, puede ayudarnos la sugerencia realizada por Álvarez (1986: 14) al indicar que

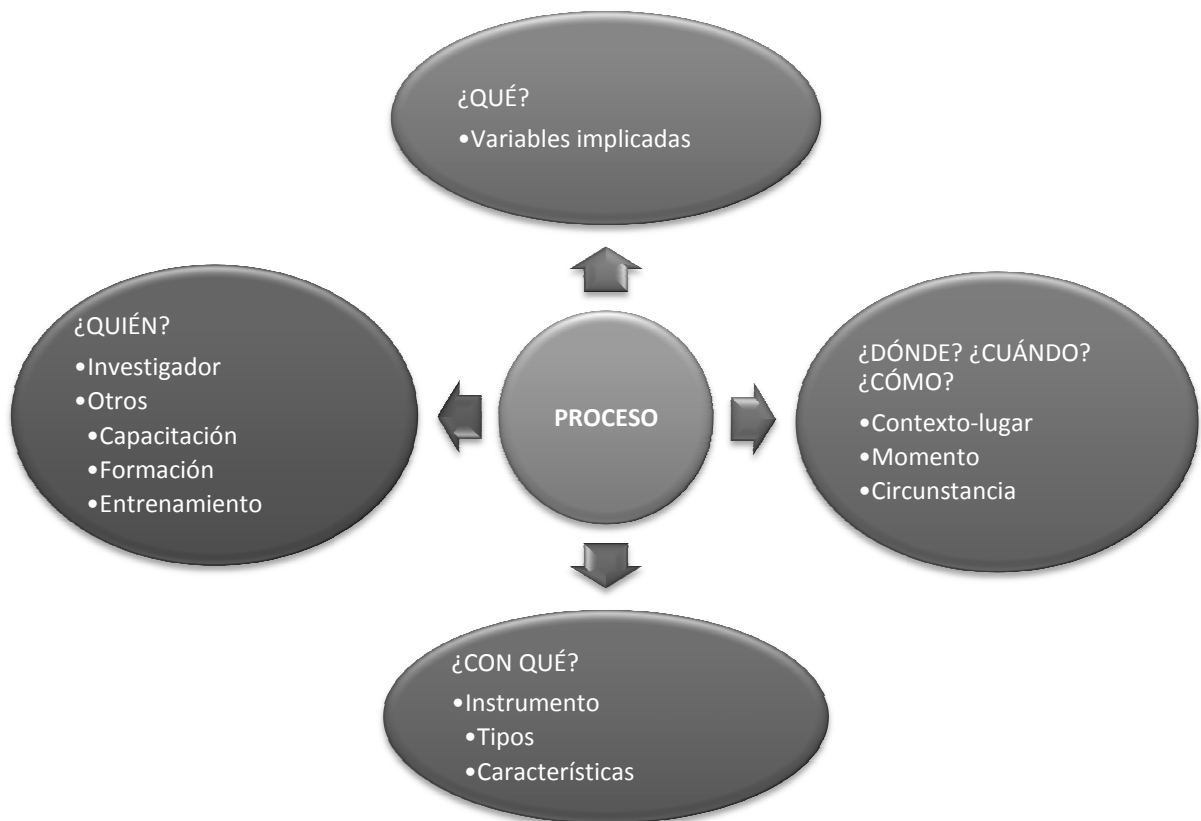
(...) cuando una investigación trata con grandes masas de datos y se esperan de ella resultados matemáticamente interpretables y donde se pueden identificar los atributos medibles y pueden diseñarse y desarrollarse instrumentos para medirlos, el método experimental será el más adecuado. Ahora bien, cuando se busca comprender el comportamiento de los sujetos implicados en un proceso, intentando captar el propio proceso en su totalidad, las interacciones y significados entre los sujetos entre sí y de los sujetos con el medio ambiental, sin dejar de lado variables imprevistas que en algún momento del desarrollo de la investigación resulten incómodas o parezcan revestir escaso valor, lo más apropiado será partir de un enfoque cualitativo.

De acuerdo con lo expuesto y estando a favor de las razones esgrimidas por Reichardt y Cook, (1986) a favor de una combinación de los métodos cualitativos y cuantitativos, y teniendo en cuenta las características específicas de nuestro estudio, hemos considerado adecuado optar por una **metodología combinada cuantitativa y cualitativa** por las siguientes razones:

1. Realizamos un estudio descriptivo tipo survey a través del que intentamos ofrecer información sobre un problema de importancia educativa, al ser el objetivo fundamental de estos estudios “posibilitar la comparación de comportamientos de grupos en diferentes variables, que no están bajo control del investigador sino que han ocurrido de forma natural y sin intervención experimental” (Tejedor, 2000: 333).
2. Este estudio pretende establecer las características del objeto de estudio planteado en Galicia, por lo que el primer paso sería construir una radiografía de la realidad, objetivo que nos permite conseguir la metodología cuantitativa.
3. Sin embargo, necesitamos no sólo conocer la realidad, sino también qué es lo que la provoca y cuál es la trayectoria de la problemática en los centros, más allá de los datos cuantitativos o documentales, cuál es el enfoque del profesorado interviniente y de las personas con capacidad política para cambiar ciertas realidades. Y necesidad de esta información implicó la decisión de combinar utilizar una metodología cualitativa.

Una vez definido y justificado el enfoque metodológico de la investigación presentada, cabe organizar el proceso de investigación, teniendo en cuenta que éste se puede ver afectado por una serie de factores que de alguna manera influyan en esa planificación. Tejada (1998) expone cuatro interrogantes básicos a los que se debe atender, como mostramos en el esquema 48:

Esquema 48: Interrogantes para la planificación de una investigación



Fuente: Tejada (1998: 314).

Los aspectos que se deben tener en cuenta hacen referencia a cuatro dimensiones, que no tienen carácter lineal y que, como podemos observar en el esquema 47, están interrelacionadas. En primer lugar, debemos tener claro *Qué datos* son necesarios, evitando acumular datos irrelevantes para nuestro análisis. Otra de las cuestiones a la que debemos responder se refiere a los *instrumentos*, hay que tener en cuenta que sean los más adecuados, pertinentes y válidos para la recogida de información, debiendo tener estas características confirmación en el proceso de selección y construcción de los mismos. *Dónde, Cuándo y Cómo* se obtendrá la información, son otro aspecto de los elementos a considerar, debiendo estar planificada la recogida de información en función del momento, el contexto y el procedimiento de obtención de datos. Por último, habría que plantearse *Quién obtendrá los datos*, lo que nos lleva a considerar la preparación que ha de tener esa persona para poder llevar adelante su cometido y no convertirse en fuente de error. En nuestro caso, la obtención de los datos fue llevada a

cabo por la propia investigadora, y bajo su responsabilidad estuvo tanto el proceso de planificación de recogida de información, como la aplicación de las diferentes técnicas (cuestionario, grupo de discusión y entrevista), la codificación, la transcripción y análisis de resultados.

Teniendo como referencia estos interrogantes, procedimos a la planificación y desarrollo del proceso de investigación. Tuvimos que realizar una programación en la cual delimitamos las fases, etapas y las tareas a llevar a cabo, al mismo tiempo que concretábamos otros aspectos como los datos a estudiar, la forma de abordarlos y el momento de hacerlo, las fases fueron presentadas en el inicio de este capítulo y a continuación continuaremos explicándolas con detalle en cada una de sus tareas y decisiones tanto teóricas como metodológicas.

IV.4. DEFINICIÓN DE LA MUESTRA

A la hora de decidir a quién se pregunta lo que queremos averiguar debemos tener en cuenta que, en investigación educativa, es habitual que no todos los sujetos que forman parte de una determinada *población o universo* se conviertan en informantes del objeto de estudio. Esta imposibilidad viene dada, muchas veces, tanto por las características de la población (edades reducidas, sujetos especiales, número excesivo, dispersión geográfica...) como porque el investigador depende de la actitud y deseo de colaboración de los informantes. Es por ello que, habitualmente, se trabaja sólo con parte de ellos, aunque no es el caso de nuestro estudio en el que intentamos trabajar con toda la población, por considerar que es un número de individuos asumible y que la selección de una parte restaría significatividad a los resultados.

Partiendo de la consideración de **población** como “un conjunto de elementos que poseen una o más características en común que constituyen el objeto de estudio y análisis” (Matas *et al.*, 2000: 86), en este apartado vamos a realizar la descripción de la muestra atendiendo tanto al proceso seguido para la definición y selección de los sujetos participantes en nuestro estudio, como a la descripción de la muestra productora de los datos.

En el diseño de un trabajo es conveniente tener en cuenta los conceptos de **población teórica** (mayor número de sujetos con características específicas sobre los que se quieren generalizar las conclusiones del estudio), **población accesible** (proporción de la población teórica accesible al estudio, definida sobre la base de criterios geográficos y temporales), **muestra teórica** (subconjunto de la población accesible, definida sobre la base de técnicas de muestreo) y **muestra real** (proporción de la muestra teórica que participa en el estudio, definida sobre la base de la efectividad de las técnicas de reclutamiento).

La definición y selección de la muestra puede considerarse como una etapa más dentro del proceso de investigación encaminado a acotar y aproximarnos un poco más hacia el objeto de estudio. En esta etapa de muestreo, Fox (1981: 367-369) diferencia cinco momentos: definición o selección del universo, determinación de la población, selección de la muestra invitada, presentación de la muestra aceptante y acotación de la muestra productora de datos.

- *Definición o selección del universo*, entendido como “todos los posibles sujetos o medidas de cierto tipo” (Latorre *et al.*, 1996: 78).
- *Determinación de la población o parte de ella a la que el investigador tiene acceso*. La población se puede considerar, según Latorre, Del Rincón y Arnal (1996: 78) “el conjunto de todos los individuos en los que se desea estudiar el fenómeno y que reúne las características de lo que es objeto de estudio”.
- *Selección de la muestra invitada* o conjunto de elementos de la población a los que se les pide que participen en la investigación. Se denomina *muestra* “al conjunto de casos extraídos de una población, seleccionados por algún método de muestreo” (Latorre *et al.*, 1996: 78).
- *Presentación de la muestra aceptante*, o parte de la muestra invitada que acepta participar.
- *Acotación de la muestra productora de datos*, esto es, la parte de la muestra que aceptó y que realmente produce datos, o cuyos datos son válidos.

Teniendo en cuenta el objeto de estudio ya presentado en páginas anteriores, y las fases que diferenciamos en nuestro estudio en las que mencionamos la aplicación del cuestionario como uno de los instrumentos de investigación, estos momentos o pasos dados implicaron decisiones a tomar y problemas a solucionar como explicaremos a continuación, algunos de ellos pertenecientes al muestreo:

- 1º. Sabiendo desde el principio que la población a la que nos dirigíamos no sería muy elevada, decidimos asumirla en su conjunto como participantes en la investigación. Consideramos que el módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL) se imparte en todos los ciclos formativos tanto de grado medio como de grado superior, impartidos en Galicia en el curso 2006-2007 eran 829²³⁴ según datos de la Consellería de Educación (junio del 2006), en

²³⁴ Orde do 30 de maio de 2006 pola que se actualiza a oferta de ciclos formativos, por ciclo completo, en centros públicos da Comunidade Autónoma de Galicia, segundo os datos do anexo (DOG 16 de junio de 2006).

un total de 177²³⁵ centros educativos sostenidos con fondos públicos. Sin embargo, es en este momento cuando surgen ciertos desajustes:

- a. El profesorado puede impartir docencia en más de un ciclo y en, en algunas ocasiones, en más de un centro educativo.
 - b. Existen centros en los que la docencia del módulo es impartida por profesores “afines”, es decir que no se contrata un profesor de FOL, sino que el módulo lo imparte un profesor de otro departamento con una formación afín a la requerida para adscribirse a la especialidad de FOL.
 - c. Y, por último, había profesores de FOL, que no impartían el módulo de FOL, sino otros de su especialidad, aunque con estos tuvimos que contar como profesores de FOL, e incluir preguntas en el cuestionario que los excluyeran²³⁶.
- 2º. Llegado este momento, septiembre de 2006, decidimos ponernos en contacto con el Servicio de Profesorado de Enseñanzas Secundaria, de Formación Profesional e de Réxime Especial de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia para pedir su colaboración. Para ello se realizó una petición formal a través de una carta²³⁷, así como diferentes contactos telefónicos, vía correo-e y personales, siendo en todo momento nuestras peticiones atendidas y prestándonos su ayuda.
- 3º. Como resultado de estos trámites se tuvo acceso, con fecha 25 de octubre de 2006, a un listado nominal de profesores de la especialidad de FOL (código 590105) con sus destinos, un total de 162 profesores/as, de estos 154 con plaza definitiva en centros de Galicia, 1 con plaza definitiva en un centro fuera de Galicia, otros 2 profesores/as que tenían un destino

²³⁵ Datos obtenidos en: <http://www.edu.xunta.es/webcentros/jsp/index.jsp>

²³⁶ Es el caso de dos profesores que aún contestando todo el cuestionario, hubo que excluirlos porque en sus datos identificativos contestan no impartir docencia en FOL.

²³⁷ Véase Anexo I: Cartas enviadas.

provisional en la Administración educativa y 5 que el centro en el que estaban era destino provisional.

- 4º. Un problema asumido ya que no podíamos llegar a esa información, era si de los que tenían destino definitivo en los centros, estarían ocupando su plaza en el momento de enviarles el cuestionario, o bien podían no estar en su plaza por motivos de baja por enfermedad, comisión de servicios en otro destino, año sabático, etc., con lo que perderíamos a algunos, como de hecho ocurrió, al enviárselo a su nombre y estar ocupada su plaza por un sustituto, que evidentemente no abriría su correspondencia.
- 5º. Por tanto, haciendo recuento teníamos 177 centros en que se imparten 829 ciclos formativos con módulos de FOL, que se supone (según los datos que obran en nuestro poder) eran asumidos por 159²³⁸ profesores de FOL, aunque teníamos el dato de que los centros donde la docencia era de menos de 12 horas a la semana no se creaba plaza de profesor de FOL, ni por supuesto Departamento, información facilitada por la misma fuente que los datos del profesorado.
- 6º. En octubre de 2006, se publica²³⁹ el listado de plazas vacantes para profesores de enseñanza secundaria y en concreto para la especialidad de FOL, siendo de 14 plazas en diferentes centros educativos, a cubrir con sustitutos e interinos.
- 7º. Es decir, en ese momento nuestra muestra estaba cuantificada y localizada:
 - a. Tenemos 177 centros en Galicia, de los cuales 96 tienen profesorado de FOL (en unos cuentan con un solo profesor, pero en alguno llegan a haber nueve). Lo que nos da un total de 81 centros ($177-96=81$)²⁴⁰ en los que el módulo de FOL es impartido por el profesorado de otra

²³⁸ Ya que descartamos los que estaban en Comisión de Servicios en la Administración o en puestos de responsabilidad política, por considerar que sus respuestas al cuestionario no estarían reflejando su realidad laboral cotidiana con respecto al módulo estudiado y en relación con alumnos/as. También descartamos el que estaba en un Centro en el exterior, por no tener información sobre dónde estaba el Centro.

²³⁹ Página de información de la Xunta sobre temáticas relacionadas con el profesorado: <http://www.edu.xunta.es/cxts/action/listadoVacantes>

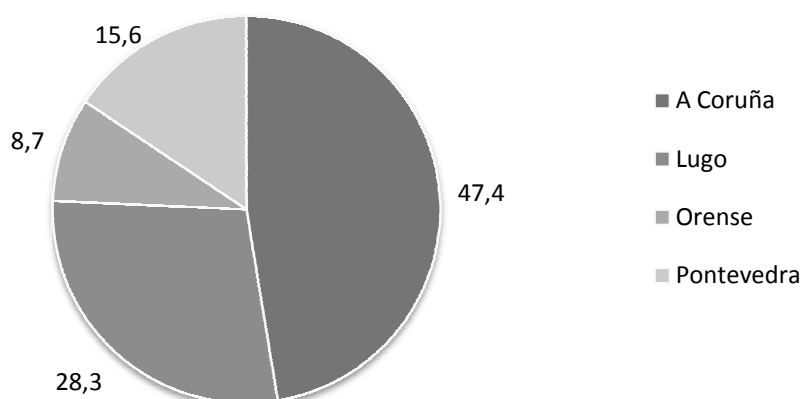
²⁴⁰ Resultado de: 177 centros – 96 con profesorado de FOL = 81 centros sin profesorado de FOL

especialidad, como por ejemplo, Economía o Administración de Empresas y con los que no contaremos porque la información que nos faciliten no se ajusta a lo que pretendemos investigar.

- b. Tenemos identificados a 159 profesores de FOL nominalmente y 14 más que aunque no sabemos su nombre, pero si sabemos en qué centros están cubriendo plazas vacantes. Es decir, nuestra **muestra invitada** es de **173** profesores/as.

Finalmente, se enviaron cuestionarios a 173 profesores/as, de los cuales 159 eran nominales²⁴¹ y 14 dirigidos a profesorado de FOL sin identificación previa²⁴². De estos 173, 82 se dirigieron a profesorado de la provincia de A Coruña, 49 de Lugo, 15 a profesores/as de Orense y el 27 de Pontevedra, que expresado en porcentajes daría como resultado los datos que se reflejan en el gráfico 2 que presentamos a continuación:

Gráfico 2: Porcentaje de profesores invitados a participar por provincias

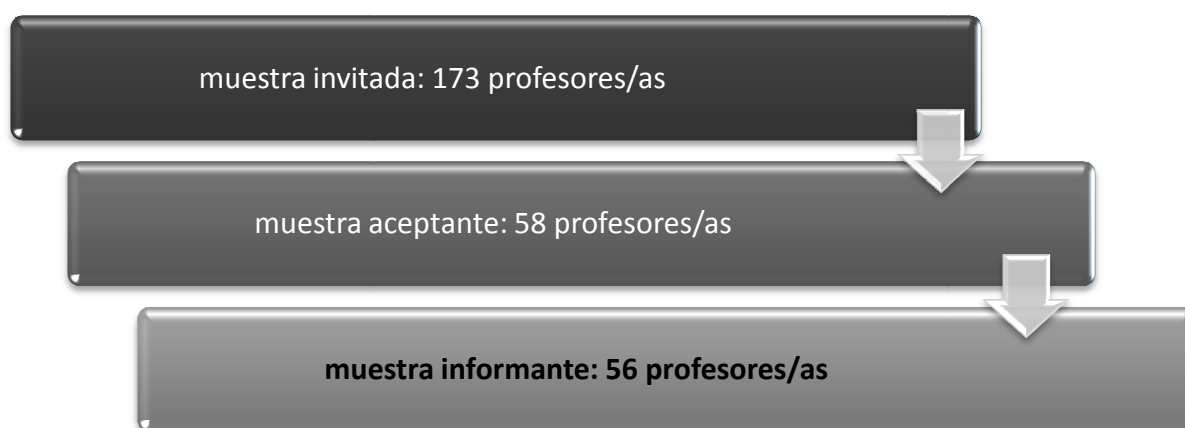


²⁴¹ Entendiendo nominales, como los que iban dirigidos a una persona concreta y el cuestionario era enviado identificado con su nombre y apellidos.

²⁴² Son los que se enviaron al profesorado que por sus características de trabajo (interino o sustituto) no se conocían sus datos personales, tan sólo se tenía conocimiento del puesto que ocupaba.

Del total de cartas enviadas, dos fueron devueltas por correo por incorrección en los datos de envío²⁴³ y en respuesta a las 171 restantes se recibieron las de **58** profesores, que componen la **muestra aceptante**, de los cuales dos respuestas tuvieron que ser desechadas por no ser profesores que impartían docencia en el módulo profesional objeto de estudio y por incorrección en las respuestas referentes a dicho módulo, y los **56** profesores restantes contestaron correctamente al cuestionario y se utilizaron para el estudio del que constituyen la **muestra informante**, lo cual podemos observar en el esquema 49.

Esquema 49: Muestra participante en el estudio



Elaboración propia

De lo expuesto hasta el momento podemos dar como resultado que la muestra informante está compuesta por 56 profesores, lo que representa el 32,4% de la muestra invitada y esto nos permite afirmar que se cumplen las características exigibles desde el punto de vista científico, de **suficiencia, representatividad y significatividad**.

Aunque, como afirman Cohen y Manion (1990: 140) “el tamaño correcto de la muestra depende del propósito del estudio y de la naturaleza de la población”, Kerlinguer (1975) aconseja el empleo de muestras grandes para dar al principio de aleatorización una probabilidad de actuar. Sin embargo, suele señalarse 30 como el

²⁴³ Se contaba con que hubiese una cierta mortandad como mencionamos con anterioridad, al enviar las cartas nominalmente y no ser recibidas por el destinatario por cambio de destino o baja por enfermedad.

número mínimo de casos exigible al tamaño de la muestra para usar alguna forma de análisis estadístico de datos (Cohen y Manion, 1990; Latorre *et al.*, 1996). Matas *et al.* (2000: 113) consideran “grande” una muestra de tamaño superior a 30 sujetos.

Por su parte, Fox (1981) defiende la representatividad antes que el tamaño, por lo que sugiere la importancia de pensar previamente en la naturaleza de los datos más que en la proporción de elementos que debe incluir.

Generalmente se considera que una muestra es significativa cuando se posiciona entre un 5% y un 10% de la población. En nuestro caso, este porcentaje se supera hasta un 32,4%.

Más adelante, en el análisis descriptivo de los datos, veremos la información que nos facilitaron los informantes y qué identifica a la muestra productora de datos en el estudio que nos ocupa.

IV.5. VARIABLES UTILIZADAS

Para concretar qué datos son necesarios, hay que atender a las propias necesidades de la evaluación, así como las variables implicadas con el objeto de evitar el acopio de datos innecesarios sin más (Tejada, 1998). Por lo tanto, una vez delimitado el problema de investigación y establecido el marco general que nos sirve de referente, cabe definir cuáles han de ser las variables a establecer.

García (1995: 27) define las **variables** como “fenómenos que sean susceptibles de ser observados, medidos y expresados en datos”, y han de cumplir dos características: exactitud (representación fiel de lo que pretende medir con lo que se evitará medir excesiva cantidad de variables) y precisión (valores similares en diferentes mediciones).

Las variables pueden ser clasificadas según varios criterios que difieren según los autores considerados, como se recoge en la tabla 18:

Tabla 18: Tipos de variables

| AUTOR | CRITERIOS | TIPOS DE VARIABLES |
|-----------------------|---|--------------------|
| Bisquerra (1989) | Control de experimentalidad | Aleatorias |
| | | Controladas |
| | Enfoque teórico-explicativo | Estímulo |
| | | Respuesta |
| | | Intervinientes |
| Sierra y Bravo (1988) | Naturaleza | Cuantitativas |
| | | Cualitativas |
| | Amplitud de las unidades de observación | Individuales |
| | | Colectivas |
| | Nivel de abstracción | Generales |
| | | Intermedias |
| | | Indicadores |
| | Elementos de variación | Nominal |
| | | Ordinal |
| | | Intervalo |
| | | Razón |

| AUTOR | CRITERIOS | TIPOS DE VARIABLES | |
|---------------|------------------------------|--------------------|-----------|
| | Relación entre variables | | |
| García (1995) | Escala de medidas utilizadas | Cuantitativas | Continuas |
| | | | Discretas |
| | | Cualitativas | Ordinales |
| | | | Nominales |
| | Diseño | Independientes | |
| | | Dependientes | |
| | | Experimentales | |
| | | De confusión | |

Fuente: Sarceda (2002)

En la propuesta de Bisquerra (1989) las variables se clasifican en función del *control de experimentalidad* (aleatorias y controladas), y según el *enfoque teórico-explicativo* (estímulo, respuesta e intervinientes).

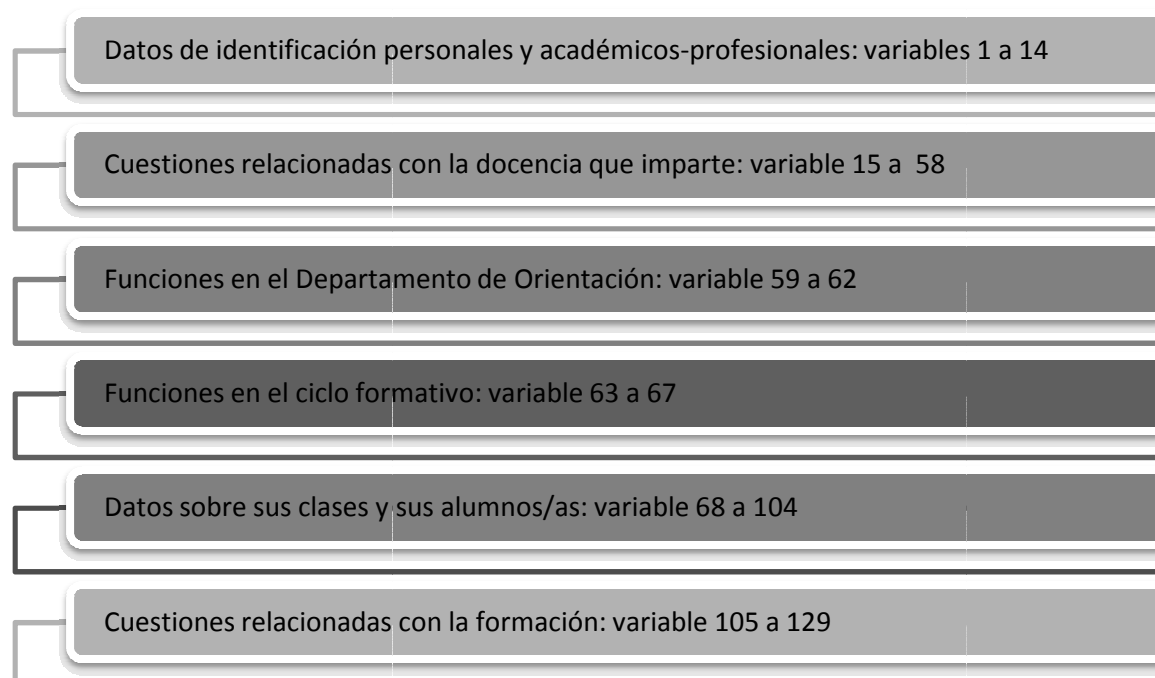
La clasificación que realiza Sierra Bravo (1989) considera cinco grandes grupos en función de su *naturaleza* (cuantitativas y cualitativas), la *amplitud* de las unidades de observación a que se refieren (individuales y colectivas), el *nivel de abstracción* (generales, intermedias e indicadores), el carácter de *los elementos de variación* (nominal, ordinal, intervalo y razón) y la *relación entre variables*.

Por su parte García (1995) establece dos grandes dimensiones de análisis. La primera de ellas sería *la escala de medidas utilizadas*, diferenciando entre cuantitativas y cualitativas. Las cuantitativas, que expresan características medibles en una escala numérica, se subdividen a su vez en continuas (sus valores pueden expresarse con cuantos decimales permita el instrumento de medida) y discretas (precisan una escala de medidas de carácter numérico que a veces precisan de una interpretación). En lo que respecta a las cualitativas, representan características expresadas en una escala o categoría, es decir, sin valores numéricos y pueden ser ordinales (expresan características categóricas que poseen unos valores subordinados inherentes a determinados criterios predeterminados y no son cuantificables) y nominales (expresan características no numéricas y de forma no ordenada).

La segunda dimensión de análisis propuesta por este autor sería el *diseño*, y dentro de las variables distinguimos entre independientes (las que están bajo el control del estudio y definen a los miembros de un grupo), dependientes, experimentales (las que están influenciadas por las manipulaciones realizadas en el estudio y que han sido definidas para ser comparadas), y de confusión (que van a alterar la interpretación de los resultados y han de ser detectadas, anuladas o eliminadas desde el comienzo del estudio o tenidas en cuenta en el diseño y análisis de datos).

En este estudio sólo hemos considerado las variables independientes y las dependientes. Se plantean un total de 129 variables como se puede ver en el esquema 50, que se agrupan en torno a seis dimensiones: datos identificativos, docencia, funciones en el departamento de orientación, funciones en el ciclo formativo, datos sobre sus alumnos/as y sus clases y cuestiones relacionadas con su propia formación. De las cuales solo podrán ser consideradas como independientes las que tienen que ver con los datos identificativos de los/las participantes, y de los referidos dentro de otras dimensiones tan solo los que tienen que ver con la identificación de la docencia que imparten.

Esquema 50: Dimensiones recogidas en el cuestionario y variables en que se estructuran



Elaboración propia

La caracterización de las variables, teniendo en cuenta sus categorías de respuesta y la información que pretendimos recibir a través de ellas, es la que refleja la tabla 19 y todas estas dimensiones quedaron recogidas en el cuestionario utilizado para nuestro estudio, y a través de ellas intentamos responder al *qué estudiar*.

En lo que se refiere a la estructura, proceso de elaboración del cuestionario, diseño del guión del grupo de discusión y de la entrevista nos centraremos en el apartado dedicado a la elaboración de los instrumentos.

Tabla 19: Caracterización de las variables del estudio

| Nº VARIABLE | DENOMINACIÓN VARIABLE | CATEGORÍAS DE RESPUESTA | INFORMACIÓN QUE APORTAN |
|-------------------------------------|---|--|---|
| DIMENSIÓN 1ª: DATOS IDENTIFICATIVOS | | | |
| V1 | Nº cuestionario | 1-173 | Identificación del número de cuestionarios recibidos con respecto a los enviados |
| V2 | Edad | 20-24; 25-30; 31-35; 36-40; 41-45; 46-50 y más de 50 | Conocer el intervalo de edad del profesorado de FOL que participa en la investigación |
| V3 | Sexo | hombre, mujer | Conocer la proporción de hombres y mujeres que intervienen en el estudio, teniendo en cuenta la feminización de la enseñanza por un lado y la mayor presencia de hombres en Secundaria y en los ciclos formativos, por otra |
| V4-V7 | Formación académica | Abierta | Teniendo en cuenta que para acceder a impartir clase en este módulo existe la posibilidad de ser Diplomado o Licenciado en varias titulaciones, averiguar cuales tienen más peso en los participantes en el estudio |
| V8 | Forma de acceso | Oposiciones aprobadas por la especialidad de FOL; adscrito/-a de "Formación empresarial"; listas de sustituciones; procedente de otra especialidad | Como sabemos el profesorado de FOL, puede acceder a través de varios vías, saber cuál es más frecuente y si hay diferencias entre los que acceden por una modalidad u otra |
| V9-V11 | Tiempo en la docencia y categoría profesional | Como sustituto; como interino; como funcionario/a | Proporciona información sobre la estabilidad del profesorado que participa en el estudio |
| V12 | Tipo de centro | IES; integrado; otros | En qué tipo de centros trabaja este profesorado |
| V13 | Ubicación del centro | Ciudad; pueblo/villa | Dónde están ubicados los centros |
| V14 | Provincia | A Coruña; Lugo; Ourense; Pontevedra | En qué provincia se ubican los centros educativos |

| DIMENSIÓN 2ª: DATOS SOBRE LAS MATERIAS Y MÓDULOS QUE IMPARTE | | | |
|--|--|---|---|
| V15-V31 | Módulos y materias que imparte | ESO; Bachillerato; ciclos formativos | Teniendo en cuenta que el profesorado de FOL en ocasiones complementa su horario docente impartiendo materias de otros niveles educativos, saber cuáles de los participantes en el estudio lo hacen y en que materias |
| V32 | Inclusión módulos de FOL en otros niveles educativos | Sí –Abierta; No | Se pide a los participantes que opinen sobre la inclusión del módulo de FOL en otros niveles educativos, con el fin de saber la importancia que le conceden a la formación que los alumnos/as reciben, y si sería necesaria en otros niveles educativos |
| V33 | Nº de profesores/as en el Dpto. | Abierta | Intentamos recoger información de los departamentos de FOL, cuantos profesores los componen |
| V34 | Necesidad del Dpto. de FOL | Sí; No; abierta | En numerosas ocasiones el Dpto. está constituido, pero su funcionalidad es baja debido a que está compuesto por un profesor, nos gustaría saber la percepción de la utilidad de tener un departamento propio que tiene su profesorado |
| V35 | Necesidad de la inclusión de FOL en los ciclos formativos | Nada; poco; algo; bastante; mucho | Conocer la opinión del profesorado sobre la necesidad que considera que tiene la docencia que imparte |
| V36-V41 | Adecuación de los contenidos que se trabajan en FOL | Nada; poco; algo; bastante; mucho | A través de las respuestas dadas por el profesorado a cada uno de los bloques de contenido trabajados en el módulo objeto de estudio, y de la escala de respuesta, se pretende saber cuál es su consideración sobre la temática que trabajan |
| V42 | Contenidos que incluiría | Abierta | Nos dará información sobre los contenidos que tras su experiencia profesional, incluiría |
| V43 | Contenidos que eliminaría | Abierta | Nos dará información sobre los contenidos que el profesorado participante descartaría del módulo tal y como ahora está configurado |
| V44-V49 | Importancia a los diferentes contenidos | 1(mínima) a 6 (máxima) | Pretendemos que el profesorado ordene numéricamente las temáticas que trabaja en orden a la importancia que le concede, y así constatar que las apreciaciones que han realizado hasta el momento se ajustan a la importancia concedida |
| V50-V55 | Tiempo dedicado a los diferentes contenidos | 0% a 100% | Intentamos encontrar una relación entre la importancia concedida y el peso en tiempo que eso supone en el desarrollo en las aulas |
| V56 | Participación en la elaboración de la PA | Sí; No | Queremos conocer la implicación del profesorado con el que estamos trabajando en la elaboración de la Programación de Aula del módulo que imparte |
| V57-V59 | Participación e implicación de otros agente en la elaboración del PA | Nada; poco; algo; bastante; mucho/Abierta | Proponemos diferentes agentes (profesorado, Comisión de Coordinación Pedagógica u otros) que pudieran participar en la elaboración de la Programación de Aula y su implicación en el proceso |

| | | | |
|---|---|---|---|
| V60 | Participación en la elaboración del PCC | Abierta | A sabiendas de que algunos son interinos o sustitutos y que su llegada al centro es reciente y por tanto su participación en el Proyecto Curricular de Centro es improbable, les preguntamos para saber su opinión si han participado y también si les hubiese gustado participar, a través de una respuesta abierta |
| V61 | Temáticas relacionadas con la orientación laboral | Abierta | Pretendemos a través de esta pregunta abierta, conocer la repercusión que los profesores del FOL, un módulo de Orientación Laboral, consideran que las temáticas que trabajan tienen en la orientación directa de sus alumnos/as |
| V62 | Papel del módulo de FOL en la orientación de los alumnos/as | Es clave para la inserción laboral, juega un papel activo; Sólo tiene un papel teórico; No juega ningún papel | Intentamos matizar las respuestas de la pregunta anterior, con respecto a la orientación de sus alumnos |
| DIMENSIÓN 3ª: FUNCIONES EN EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN | | | |
| V63 | Existencia del Dpto. de Orientación en su centro | Sí; No; Está adscrito a otro centro | Aunque se supone que en todos los centros de Secundaria de la CCAA de Galicia, hay departamentos de orientación, preguntamos al profesorado de la investigación, por dos razones, para saber si conoce de su existencia y para introducirlos en la temática de esta dimensión |
| V64 | Necesidad del Dpto. de Orientación | Sí; No | Conocer la opinión que este departamento les merece, desde la consideración de que los consideren necesarios o no |
| V65 | Participación en la elaboración del POAP | Sí; No | Nos gustaría conocer su grado de implicación en la elaboración del Plan de Orientación Académica y Profesional del Centro, ya que según la legislación vigente tendrían que participar en él, y teniendo en cuenta que su elaboración es anual, es probable que les haya coincidido a todos estar en el centro durante su elaboración |
| V66 | Integración en el Dpto. de Orientación | Sí; No (los que contesten "sí" tendrán que contestar las dos siguientes) | Nos interesa conocer si el profesorado de FOL se integra en el Dpto. de Orientación según se refleja en la normativa vigente |
| V67 | Funciones/tarea en el Dpto. de Orientación | Abierta | A través de esta variable, intentamos averiguar cuál es su nivel de integración en el Departamento de Orientación, al conocer las tareas asignadas, sabremos si simplemente tiene una adscripción al departamento nominal o si bien es efectiva |
| V68 | Nº de horas semanales dedicadas al Dpto. de Orientación | Abierta | Intentamos conocer la dedicación de este profesorado en funciones efectivas de orientación, y conociendo el tiempo dedicado puede ser un indicador de la citada dedicación |

| DIMENSIÓN 4ª: FUNCIONES EN EL CICLO FORMATIVO | | | |
|---|--|---|---|
| V69 | Finalidad principal del módulo de FOL | Abierta | Conocer la intencionalidad que el profesorado de este módulo le encuentra a la docencia que imparte |
| V70 | Delimitación del módulo de FOL por una unidad de competencia | Sí, porque/abierta; No, porque/abierta | Los módulos de un ciclo formativo están delimitados por una unidad de competencia, que les confiere un peso determinado en la formación y en la consecución de la competencia general del ciclo, la pregunta al profesorado de FOL, intenta averiguar cuál es su consideración sobre el hecho de que sea un módulo que no está delimitado por una unidad de competencia |
| V71 | Papel del profesorado de FOL con respecto a la FCT | Ser el principal representante; Ser tutor; Indiferente | Desde la lectura de la legislación vigente, el profesorado del módulo de FOL tendrá que ser el responsable principal del módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT), queremos conocer si en la realidad sucede de esta manera |
| V72 | Tutor de FCT | Sí, ¿durante cuánto tiempo?/abierta; No | Conocer si han sido tutores de FCT y durante cuánto tiempo |
| V73 | Organización de las actividades realizadas con otras instituciones | Sí, ¿Cuáles realiza?/abierta; No | Continuando con las funciones del profesorado de FOL que la normativa marca, intentamos averiguar si la referida a la organización de actividades con instituciones las realizan desde el departamento o no |
| DIMENSIÓN 5ª: DATOS SOBRE SUS ALUMNOS/AS Y SUS CLASES | | | |
| V74 | Información a sus alumnos/as sobre formación continua y ocupacional | Nada; poco; algo; bastante; mucho | Teniendo en cuenta la función eminentemente orientadora del módulo, nos parece interesante averiguar en qué medida informan a sus alumnos/as sobre las posibilidades de formación tras finalizar la formación inicial |
| V75 | Ajuste del módulo al perfil profesional | No, porque es una temática que no lo precisa; Por supuesto que lo hago, lo considero imprescindible; No sé cómo hacerlo, pero lo considero necesario; Todo lo posible; No lo considero necesario; Otros/Abierta | Desde la perspectiva de la necesidad de concreción del currículo a las características concretas del grupo de alumnos/as o del perfil profesional del ciclo formativo en que se imparte el módulo de FOL, intentamos averiguar en qué medida el profesorado realiza estos ajustes |
| V76 | Medida en que conoce el profesorado el currículo del ciclo formativo en que imparte docencia | Muy alto; Alto; Medio; Bajo; Muy Bajo | El módulo de FOL, como los demás módulos, forma parte de un ciclo formativo, de que es una parte pero que tiene sentido dentro del “todo” y por tanto que el conocimiento del contexto formativo en que se está impartiendo docencia es importante |
| V77 | Nº de horas del módulo ajustado | Sí, considero ajustado las horas al contenido a trabajar y a las competencias a conseguir; No, le daría más horas. ¿Cuántas?/abierta, ¿por qué?/abierta. | Intentamos saber si el profesorado considera que son necesarias más horas para impartir la materia que tienen asignada y que justifiquen su respuesta |
| V78-102 | Capacidades desarrolladas por los alumnos/as | Nada; Poco; Algo; Bastante; Mucho | En función de las capacidades terminales que aparecen en el diseño del módulo de FOL, se les pregunta a los profesores/as en qué |

| | | | |
|--|---|---|--|
| | | | medida consideran que son alcanzadas por sus alumnos/as |
| V103 | Logro de los objetivos del módulo | Nada; Poco; Algo; Bastante; Mucho | Pedimos a los profesores que nos contesten a si consideran que sus alumno/as alcanzan los objetivos o capacidades del módulo |
| V104-118 | Nivel de adquisición de los contenidos | Ninguno; Mínimo; Bajo; Medio; Alto | Se intenta conseguir información sobre la adquisición de los contenidos del módulo y el nivel de satisfacción del profesorado con respecto a dicho nivel |
| V119 | Adquisición de la competencia general | Nada; Poco; Algo; Bastante; Mucho | Nos dará información sobre la consideración que tienen los profesores/as sobre si sus alumnos/as alcanzan la competencia general que tiene el ciclo formativo |
| V120 | Adquisición de las competencias transversales | Nada; Poco; Algo; Bastante; Mucho | Nos dará información sobre la consideración que tienen los profesores/as sobre si sus alumnos/as alcanzan las competencias transversales vinculadas con el módulo que imparten |
| DIMENSIÓN 6ª: FORMACIÓN RECIBIDA Y ACTUALIZACIÓN | | | |
| V121 | Influencia de la formación inicial del profesorado en el desarrollo curricular del módulo | Sí, ¿cómo?/abierta; No | Desde la información sobre la diferente formación académica del profesorado y la amplitud de las temáticas a trabajar en el módulo, se intenta conseguir información sobre en qué medida se trabajan unos contenidos con más profundidad que otros |
| V122 | Formación complementaria | Sí, ¿sobre qué temáticas?/abierta; No | En función del propio sesgo dado a la materia por la formación inicial del profesorado, se cuestiona sobre la necesidad de una formación que equilibre dicho déficit |
| V123-127 | Actualización de conocimientos del profesorado | Nada; Poco; Algo; Bastante; Mucho | Pretendemos conseguir información de cómo el profesorado mantiene actualizados sus conocimientos |
| V128 | Título de especialización didáctica | CAP; CCP; Otros relacionados con la didáctica/Pedagogía, indique nº de horas/abierta; ninguno; CAP + otro; CCP + otro | Aunque en estos momentos todavía no es exigido para presentarse a las oposiciones de la especialidad de FOL, hace años que la legislación viene anunciando su imposición, nos interesa saber en qué grado el profesorado se ha ido preparando para los cambios legislativos o en temáticas relacionadas con la didáctica o pedagogía |
| V129 | Conocimiento sobre el temario de FOL | Sí; No | No todos los que están impartiendo clases en FOL han pasado por una oposición sobre esta temática, ya que pueden ser adscritos de otra especialidad o incluso provenir de una lista de sustituciones sin tener necesidad de haber pasado por una oposición |
| V130 | Adecuación del temario a la docencia posterior | Sí; No | Si tenemos en cuenta que el “filtro” para acceder a la docencia en Secundaria es una oposición, sería interesante saber si lo que se les pregunta en la oposición se ajusta a lo que luego tienen que trabajar en las aulas, porque si no es así el sistema de acceso está funcionando incorrectamente |

| | | | |
|----------|---|---|---|
| V131 | Inclusión de temas | Abierta | Siguiendo la línea de las anteriores variables, a través de esta intentamos conseguir información sobre que temáticas que no están considera que debieran estar |
| V132 | Eliminación de temas | Abierta | Qué temáticas que están incluidas en la oposición considera el profesorado que deberían ser eliminadas |
| V133 | Formación en ejercicio | Sí; No | Consideramos importante conocer si este profesorado ha recibido algún tipo de formación en servicio, es decir, institucionalizada, más allá de la actualización por las que se les ha cuestionado anteriormente |
| V134-147 | Tipo y frecuencia de la formación recibida | Nunca; 1 vez; 2-3 veces; Más de 3 veces | Esta variable nos proporcionará información no sólo sobre la estrategia de formación utilizada, sino también sobre la frecuencia con la que se ha recibido |
| V148 | Temáticas sobre las que le gustaría recibir formación | Abierta | Complementar la información sobre la formación |
| V149 | Algo a añadir al cuestionario | Abierta | La información que el profesorado quiera aportar y que considere que no estaba recogida en las variables descritas |

Elaboración propia

IV.6. DISEÑO Y APLICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

Como ya hemos expuesto, la opción adoptada la utilización de una triple estrategia: un cuestionario, un grupo de discusión y una entrevista, lo que implicaba la elaboración del mencionado cuestionario, del guión de la reunión y del guión de entrevista.

Por tanto, la recogida de información y la elaboración, fue una de las tareas llevadas a cabo en la segunda fase, y en la que nos detendremos a continuación.

IV.6.1. El cuestionario

Haciendo una breve recopilación de algunas de las distintas definiciones que se ofrecen sobre los cuestionarios, podemos entenderlos de la siguiente forma:

- ✓ *Conjunto de preguntas dirigidas a una población de sujetos para que éstos indiquen su opinión, conocimiento o valoración relativa a un determinado objeto de estudio (Babio et. al, 1992).*
- ✓ *Una entrevista formalizada y estilizada, o una especie de sustituto de ésta (Walker, 1989: 114).*
- ✓ *Una serie de preguntas o ítems acerca de un determinado problema o cuestión sobre el que se desea investigar y cuyas respuestas han de contestarse por escrito (Del Rincón et al., 1995: 207).*

El cuestionario quizás sea el instrumento más utilizado en la investigación educativa por las múltiples ventajas que ofrece su aplicación. A pesar de esto, no todos son aspectos positivos, puesto que existen una serie de limitaciones que es necesario tener en cuenta. Haciendo una síntesis de ambos aspectos, podemos señalar lo que mostramos en la tabla 20 a continuación:

Tabla 20: Ventajas e inconvenientes de los cuestionarios.

| AUTORES | VENTAJAS | LIMITACIONES |
|--|--|---|
| Best (1978); Fox (1981); Richardson, (1985) | Posibilidad de ser contestado al mismo tiempo por todos los encuestados La relativa uniformidad de una medición a otra, puesto que el vocabulario, el orden de las preguntas y las instrucciones son iguales para todos los encuestados | Interpretación personal de los mensajes. |
| Walker (1989) | Presentar, al menos potencialmente, un estímulo idéntico a numerosos sujetos de forma simultánea, proporcionando al investigador la oportunidad de acumular datos con relativa facilidad | Falta de oportunidades de interpretación. |
| Bisquerra (1989) | La facilidad para llegar a amplias y dispersas poblaciones. Garantiza la intimidad personal. Permite una reflexión y lectura reposadas de las preguntas. Es práctico y económico. | Interpretación personal. |
| Tejada (1998) | Obtener información de un gran número de personas. Información ceñida al objeto de evaluación. Poca antigüedad. Tratamiento sencillo de los datos. Útil para contrastar informaciones | Poca flexibilidad. Información escueta que no permite el seguimiento. Porcentaje bajo de respuestas. Riesgos en la distribución. |

Fuente: Sarceda (2002)

Consideramos que las ventajas son superadas por las limitaciones. Aún así hemos de pensar que cuando aumenta el tamaño de la muestra, los cuestionarios deben ser más precisos, quedando las preguntas abiertas a un ámbito de aplicación más reducida (Walker, 1989). Así mismo, las propias alternativas pueden forzar la respuesta del encuestado, o la respuesta puede estar mediatizada por lo que el sujeto entiende o cree entender que se le pregunta. En ocasiones, la imagen que quiera dar a través de sus respuestas sesga la información.

Si tenemos en cuenta el *modo de aplicación*, los cuestionarios pueden ser por correo, personales o por teléfono. En lo que se refiere a la **aplicación por correo** -modo por el que hemos optado- como principal inconveniente encontramos la elevada mortandad, que suele estar entre el 50% y el 70%.

Tomando como referencia la *configuración de las preguntas*, se pueden distinguir entre cuestionarios restringidos o cerrados y no restringidos o abiertos (Cohen y Manion, 1990). La característica fundamental del cuestionario de preguntas cerradas sería el ofrecer un menú de posibles respuestas con una finalidad básicamente descriptiva. Por el contrario, los cuestionarios de preguntas abiertas permitirían al

encuestado manifestar libremente su opinión sobre aquello que se le pregunta, aportando una información más variada y completa (Babio et al, 1992). Una tercera alternativa serían los cuestionarios de preguntas mixtas, que incluyen preguntas de los dos tipos señalados con las ventajas que ello aporta.

Según estas características, nuestro cuestionario se situaría en la tercera posibilidad, al combinar **preguntas abiertas y cerradas** que nos permiten abordar nuestro objetivo, situado tanto en una perspectiva descriptiva como explicativa.

Aunque inicialmente la elaboración de un cuestionario puede parecer sencilla, este proceso llevado a la práctica se presenta como laborioso y complejo, puesto que se deben tener presente una serie de variables que condicionarán su oportunidad y calidad. Estas variables las sintetizamos en la tabla 21 elaborada por Sarceda (2002):

Tabla 21: Variables a considerar en la elaboración de cuestionarios. Sarceda (2002)

| AUTOR | VARIABLES A CONSIDERAR |
|------------------------------|---|
| Fox (1981) | <ul style="list-style-type: none"> • Limitar la extensión del cuestionario para que los sujetos preguntados tengan que dedicar el menor tiempo posible a contestarlo. • Estructurar el modelo de respuesta en el mayor grado posible para reducir lo que tengan que escribir los sujetos. • Redactar el material introductorio de un modo elocuente y sincero para que los sujetos conozcan la finalidad de la investigación y el uso que se hará de los datos y se convenzan de su utilidad. • Arbitrar algún sistema para que los sujetos conozcan, si lo desean, los resultados de la investigación. |
| Tejedor (1990) | <ul style="list-style-type: none"> • Explicitación de los objetivos de la evaluación (en conexión con el tema objeto de estudio y con los intereses específicos de dicho estudio). • Identificación de los sujetos a quienes va dirigido. • El contenido de los ítems (redacción, estructura y tipo de respuesta). • La forma más adecuada de presentación (formato). • Los pasos para una adecuada codificación. • Las técnicas de análisis • El tipo de informe que puede elaborarse. |
| Cohen y Manion (1990) | <ul style="list-style-type: none"> • La apariencia es de vital importancia, debiendo parecer fácil y atractivo. • No debe estar demasiado comprimido, lo que significa dejar suficientes espacios en blanco. • Las preguntas deben ser claras y simples. • El contenido debe estar organizado. • Se deben emplear colores si es posible. • Emplear el sistema de marcar cuadros con una X. • Es aconsejable ordenar jerárquicamente las preguntas. • Las instrucciones se deben repetir siempre que sea necesario. • La cumplimentación del cuestionario debe ser vista como un proceso de aprendizaje. • Las preguntas iniciales deben ser fáciles para animar a continuar. • Las preguntas difíciles deben estar en la parte central del cuestionario. |

| AUTOR | VARIABLES A CONSIDERAR |
|---------------------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Las preguntas finales deben ser interesantes para animar a devolver el cuestionario. • Es imprescindible realizar una prueba piloto antes de enviar el cuestionario. • Al final del cuestionario se debe incluir una nota en la que se pida comprobar que ninguna pregunta fue olvidada, se solicite la devolución del cuestionario lo antes posible, se dé las gracias por la colaboración, y se comunique el envío de un resumen de los resultados una vez completado el análisis. • La encuesta debe dirigirse personalmente. • Incluir un sobre con sello para la respuesta. • No enviar el cuestionario en vacaciones. • Incluir una carta de presentación en la que se explique el propósito de la encuesta y su importancia, animando a contestarla en breve tiempo, asegurando la confidencialidad de las respuestas y agradeciendo la colaboración. • Puede ser interesante una carta previa que anuncie el cuestionario. • Después de un tiempo de haber mandado el cuestionario puede ser importante enviar una carta de seguimiento en el que se recuerda la necesidad de responder lo antes posible. • Todas las cartas deben ser breves. |
| García (1995) | <ul style="list-style-type: none"> • Decidir la pertinencia de recoger los datos mediante una técnica de encuesta. • Hacer un listado de variables que se pueden medir, recopilando la información que se precisa recoger y decidiendo cómo se van a analizar los datos recogidos. • Revisar y recoger información de otros cuestionarios. • Planear un nuevo cuestionario, que se hace en base a recoger información de cuestionarios similares y comenzar realizando un formato que sea sencillo, espacioso y claro; decidiendo el tipo de pregunta que sea más pertinente, teniendo en cuenta los datos que se va a recoger y la muestra a quien va dirigida. • Redacción de las preguntas, que han de ser claras, exactas, reales y específicas, preguntando una sola cosa en cada pregunta y redactadas sin tecnicismos, que expresen neutralidad, evitando estereotipos que sugieran las respuestas más deseables, y no redactando preguntas de tipo y/o ya que son poco claras e insatisfactorias. • Diseño del cuestionario, que ha de comenzar describiendo el propósito del estudio y su porqué, a continuación se redactarán las instrucciones sobre cómo contestarlo, indicando claramente cómo ha de rellenarse, incluso con un ejemplo, y por último no estará de más añadir alguna frase de ánimo al encuestado. • Revisión, leer detenidamente todo el cuestionario propuesto, contestarlo, investigar cualquier eventualidad o duda de cada pregunta, revisar los términos y redacción de la frase, siendo muy conveniente consultar la opinión que suscite entre colegas especializados. • Realizar un pre-test en orden a definir la claridad, pertinencia e importancia de la información que suministra la encuesta, lo que permite comprobar preguntas con respuestas similares, identificar preguntas redundantes, etc. • Modificar si es posible el cuestionario, volviéndolo a revisar en su totalidad, orden de las preguntas, etc. • Modificar las respuestas que se precisen, utilizando códigos para poder tabular las variables y realizar el análisis estadístico. |
| Babio et al (1992) | <ul style="list-style-type: none"> • Explicitar en el protocolo el objetivo y quien detenta la responsabilidad. • Estructurar el cuestionario en un orden determinado, tanto en la dimensión temporal como en la temática a la que se refiere. • Redactar con precisión y claridad para que todos los encuestados entiendan lo mismo. • Formular una única pregunta en un mismo ítem. • Determinar el tratamiento y análisis de los datos que se va a realizar. • Establecer los menús de respuesta completos y con alternativas excluyentes. • Incluir preguntas abiertas o mixtas cuando las posibles respuestas así lo demanden. • Clarificar de manera precisa las normas de cumplimentación. • Poner a prueba el cuestionario antes de su aplicación definitiva. |
| | |

| AUTOR | VARIABLES A CONSIDERAR |
|------------------------------|---|
| León y Montero (1999) | <p><u>Respecto al contenido</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿es necesaria la pregunta?, ¿es lo suficientemente concreta?, ¿es sencilla?, ¿sabe el encuestado la respuesta?, ¿responderá sinceramente? <p><u>Respecto al lenguaje</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿entenderán todos los encuestados el lenguaje utilizado?, ¿hay algún sesgo en la redacción?, ¿está bien enfocada y directa y afirmativa? <p><u>Respecto a la ubicación</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿su respuesta puede verse influida por preguntas previas?, ¿está bien situada dentro del tema? <p><u>Que sea y parezca corto.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • No excederse en el número de preguntas ni ser redundante en los temas. <p><u>Que sea y parezca fácil.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentar las preguntas en orden de dificultad, de la más fácil a la más difícil, cuidando el lenguaje y evitando la jerga especializada. <p><u>Que parezca atractivo.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Procurar motivar a la persona mediante alusiones a lo inapreciable de su colaboración y a la relevancia del tema de investigación. <p><u>Facilitar la devolución.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo más económico es mandar un sobre con el franqueo pagado y con la dirección puesta. También se pueden recoger personalmente, posibilidad útil cuando los encuestados están agrupados en una misma organización. <p><u>Enviar carta de cobertura.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • En ella se deben hacer las consideraciones antes mencionadas en cuanto a la colaboración del encuestado y el interés de la investigación, al mismo tiempo que dar la mayor sensación de seriedad aludiendo a la relevancia y prestigio de la organización. <p><u>Llevar a cabo un seguimiento sistemático.</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Volver a mandar los cuestionarios a quienes no han contestado. |

Fuente: Sarceda (2002)

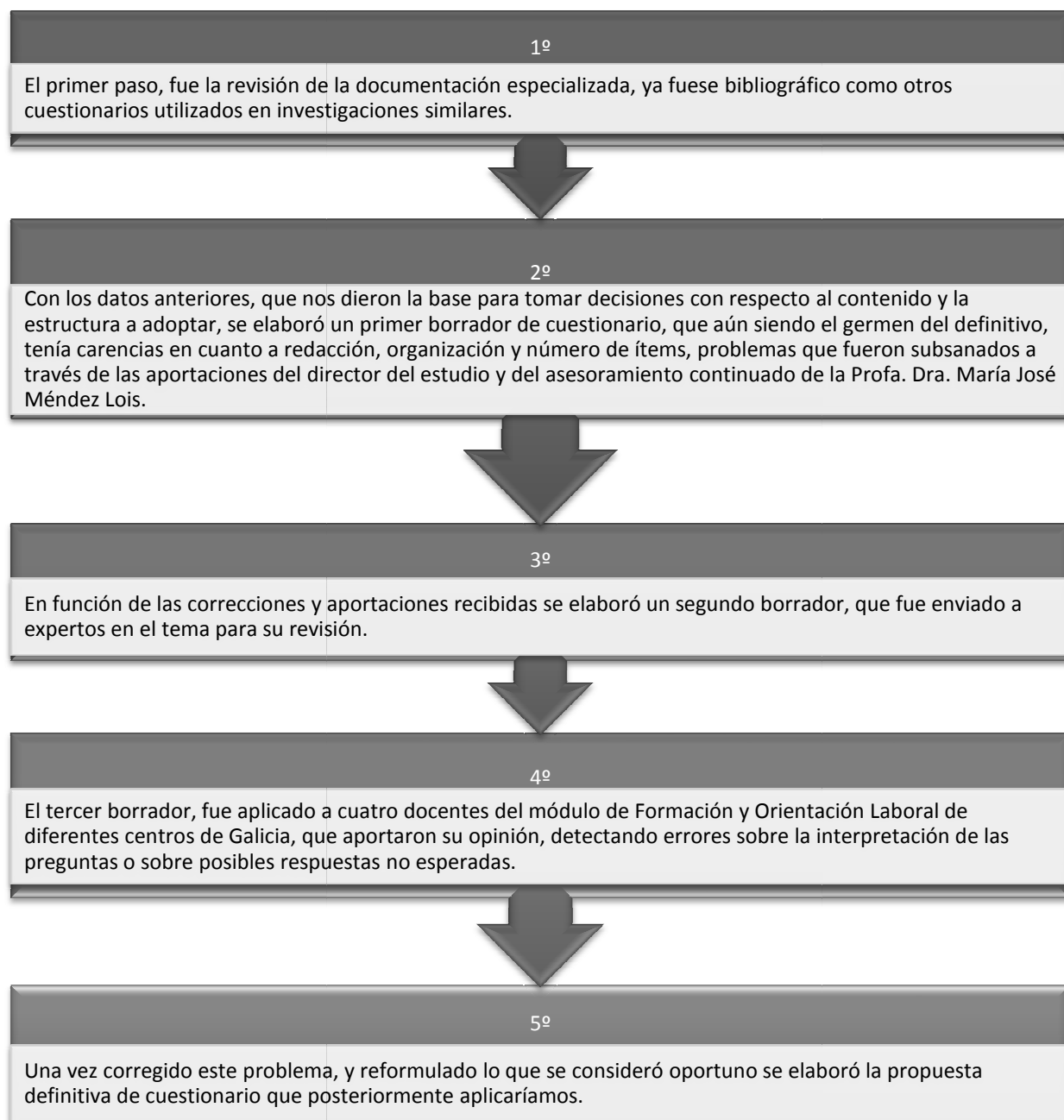
Podemos ver como en estas propuestas, organizadas en la tabla 21, se recogen muchas variables que se deben de tener siempre presentes. De manera más concreta, León y Montero (1999) realizan, a través de preguntas, una serie de sugerencias referidas a tres dimensiones: elaboración de ítems (contenido, lenguaje y ubicación), presentación (extensión, dificultad y atractivo), e índices de respuesta (devolución, carta de cobertura y seguimiento).

Tomando como referencia estos aspectos, procedimos a la elaboración del cuestionario, en cuya descripción nos centraremos a continuación.

IV.6.1.1. Proceso de elaboración del cuestionario

Teniendo en cuenta lo explicitado anteriormente, el proceso de elaboración del cuestionario se presentó como una tarea de elaboración y reelaboración, tanto a nivel de estructura como de contenido. Las fases seguidas fueron las que recogemos a continuación en el esquema 51:

Esquema 51: Explicación de las fases en la elaboración del cuestionario



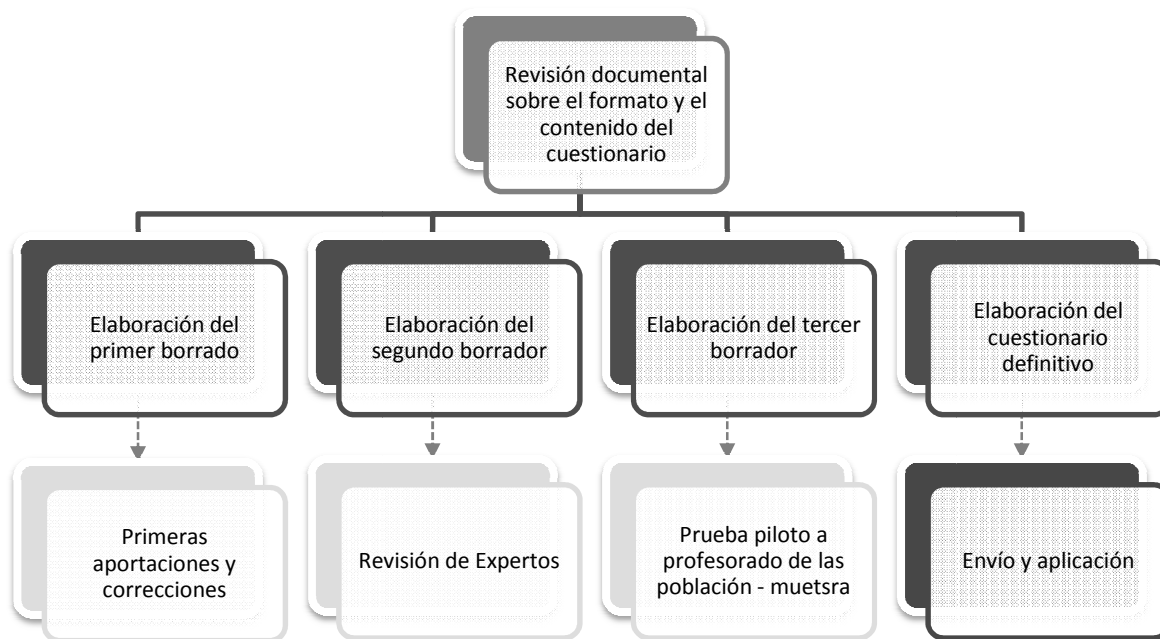
Elaboración propia

En este proceso de elaboración, debemos hacer referencia a dos condiciones que intentamos tener siempre presentes: la *Validez* y *Fiabilidad* del instrumento. En lo que se refiere a la *validez*, decimos que un instrumento de investigación posee esta característica cuando mide la variable que pretende medir (Cohen y Manion, 1990). Para poder contrastar la validez de nuestro cuestionario, hemos utilizado dos estrategias: una aplicación piloto a cuatro docentes del módulo de FOL en Formación Profesional, y la consulta a expertos con la finalidad fundamental de comprobar si están todos los ítems necesarios, si la redacción no es ambigua, si la información está bien recogida, etc. En este sentido, debemos agradecer su interés y apreciable contribución a:

- ★ Dra. Felicidad Barreiro Fernández (Universidad de Santiago)
- ★ Dra. Beatriz Cebreiro López (Universidad de Santiago)
- ★ Dra. Carmen Fernández Morante (Universidad de Santiago)
- ★ Dr. Oscar Más (Universidad Autónoma de Barcelona)
- ★ Dra. María José Méndez Lois (Universidad de Santiago)
- ★ Dra. Manuela Raposo Rivas (Universidad de Vigo)
- ★ Dr. Antonio F. Rial Sánchez (Universidad de Santiago)
- ★ Dra. María del Carmen Sarceda Gorgoso (Universidad de Vigo)
- ★ D. Faustino Salgado López (Inspector de Educación de la Xunta de Galicia)
- ★ Dr. José Tejada (Universidad Autónoma de Barcelona)
- ★ Dr. Miguel A. Zabalza Beraza (Universidad de Santiago)
- ★ Dra. Elisa Teresa Zamora Rodríguez (Universidad de Santiago)

Podríamos esquematizar lo expuesto hasta el momento como aparece en el esquema 52:

Esquema 52: Pasos dados en el proceso de elaboración del cuestionario



Elaboración propia

A través de este proceso logramos diseñar el instrumento, presentado en el anexo 1, y que finalmente tendría las características estructurales y de contenido, que recogemos en el apartado siguiente.

IV.6.1.2. Descripción del cuestionario elaborado

El cuestionario definitivo quedó constituido por un total de 55 ítems organizados en seis grandes apartados o dimensiones, en los que se combinan tanto preguntas abiertas como cerradas, y que se corresponden con las variables a estudiar.

El primero de los apartados hace referencia a los *datos de identificación* básicos de la persona consultada y en él consideramos oportuno recoger información sobre los siguientes aspectos: edad, sexo, formación académica, forma de acceso a la plaza que ocupa, tiempo en la docencia, tipo de centro en el que trabaja, ubicación del centro,

provincia. A través de estas cuestiones intentamos recoger el perfil personal y profesional de los docentes participantes en el estudio, que nos permitiría una contextualización más específica, además hemos de tener en cuenta que los datos además de ser identificativos nos dan rasgos de formación muy interesantes a la hora de valorar sus respuestas.

La segunda dimensión analizada, se centra en la *docencia*, y en la misma el objetivo es recoger la opinión de la persona encuestada con respecto a sus responsabilidades docentes y sobre su opinión sobre temáticas relacionadas con la estructura organizativa y curricular del módulo que imparte.

La tercera dimensión se centra en las *funciones del profesorado de FOL en el departamento de orientación*, y en ella intentamos recoger información sobre aspectos relacionados con su consideración y participación en el mencionado departamento, en función de la información que aporta la legislación sobre los departamentos de orientación y las funciones que en ellos tiene que realizar el profesorado de esta especialidad.

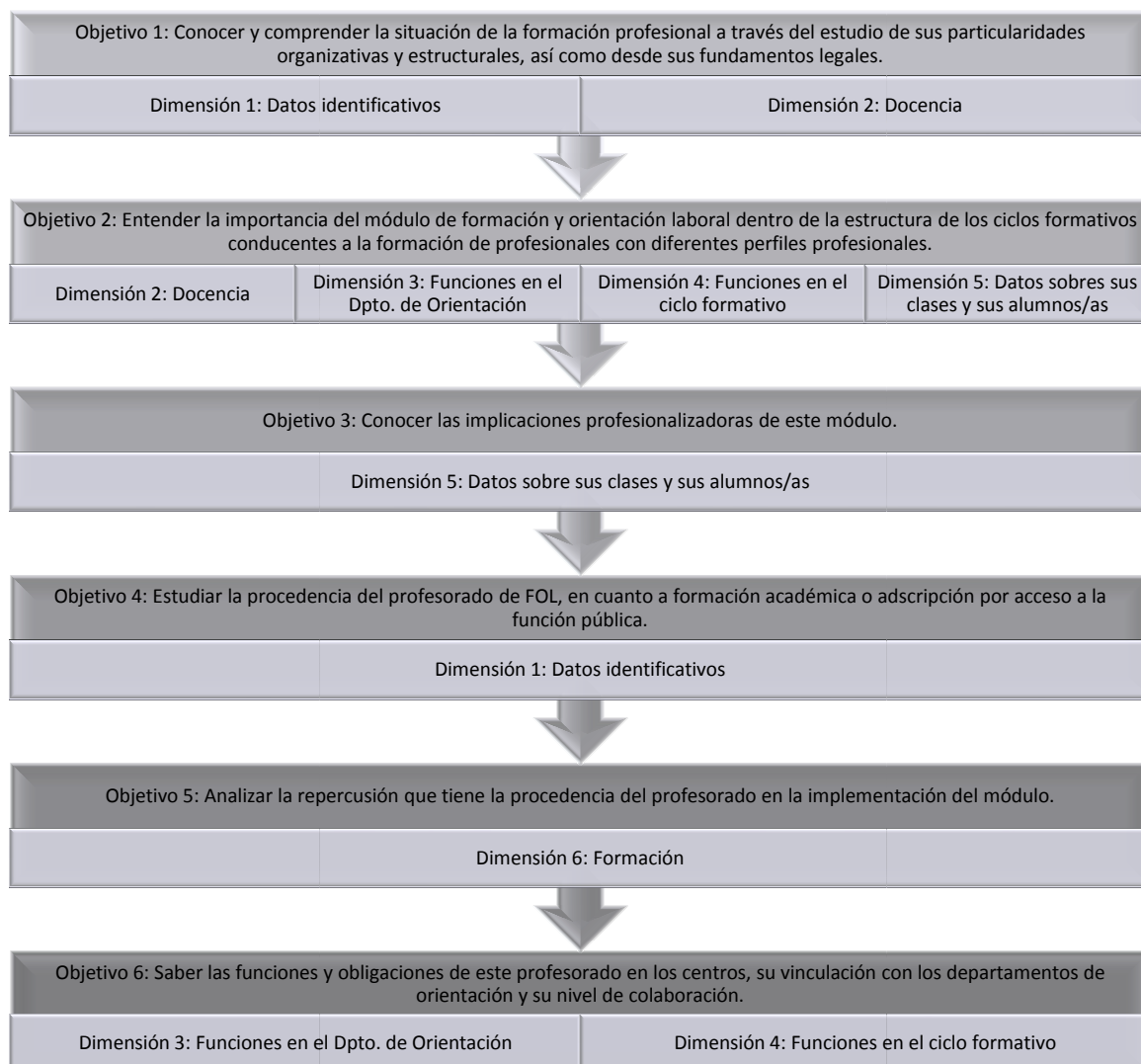
La cuarta parte del cuestionario obtiene información sobre las *funciones* que las personas consultadas llevan a cabo en el ciclo formativo, refiriéndose a los cometidos que pueda tener diferentes de la docencia y que aparecen recogidos en la legislación vigente como se ha explicitado en el capítulo dedicado al módulo de FOL.

La siguiente dimensión, la quinta, recaba *datos sobre sus clases y sus alumnos/as*, se relaciona con su función docente y con su percepción sobre los aprendizajes de sus alumnos/as, basándonos en las capacidades terminales que el alumnado debe alcanzar al terminar de cursar el módulo como aparece publicado en el currículo del ciclo formativo.

Y, por último, la sexta dimensión recoge información sobre la *formación* que ha recibido o le gustaría recibir.

Como se aprecian en el esquema 53, se puede establecer relaciones entre los objetivos planteados y su correspondencia con las dimensiones del cuestionario, lo que le confiere utilidad al instrumento utilizado en la recogida de datos.

Esquema 53: Relación entre los objetivos de la investigación y las dimensiones establecidas en el cuestionario



Elaboración propia

La primera dimensión nos sirve para la contextualización de las respuestas ofrecidas por el profesorado participante, por lo que tendría un carácter transversal, pero además nos dará datos sobre su forma de adscripción al módulo estudiado, lo cual nos va a dar una visión de cuáles son las características del profesorado que imparte este módulo profesional y la segunda dimensión nos presentará datos sobre cuáles son las particularidades del ciclo y su problemática. Estos datos nos ayudarán a confrontar con la realidad lo expuesto en el capítulo sobre la formación profesional específica y sobre el módulo de FOL, todo ello nos dará información para afrontar parte del primer objetivo y para el quinto objetivo.

El segundo objetivo lo intentamos conseguir a través del análisis de todas las dimensiones, ya que pretendemos entender la transcendencia del módulo a estudiar, con lo cual todo el cuestionario nos presentará información sobre ello.

El tercer objetivo lo abordaríamos desde la información proporcionada por los docentes en la quinta dimensión, al darnos sus respuestas sobre cómo se desarrolla su trabajo en las aulas y de cómo es el aprendizaje de sus alumnos/as.

El sexto objetivo, está claramente vinculado con las dimensiones tercera y cuarta, que nos darán información suficiente. Por supuesto, todo ello será apoyado por el estudio documental y legislativo realizado.

Teniendo esto presente, y con el instrumento para la recogida de datos, procedimos a su envío y aplicación, que explicaremos a continuación.

IV.6.1.3. Aplicación del cuestionario y recogida de datos.

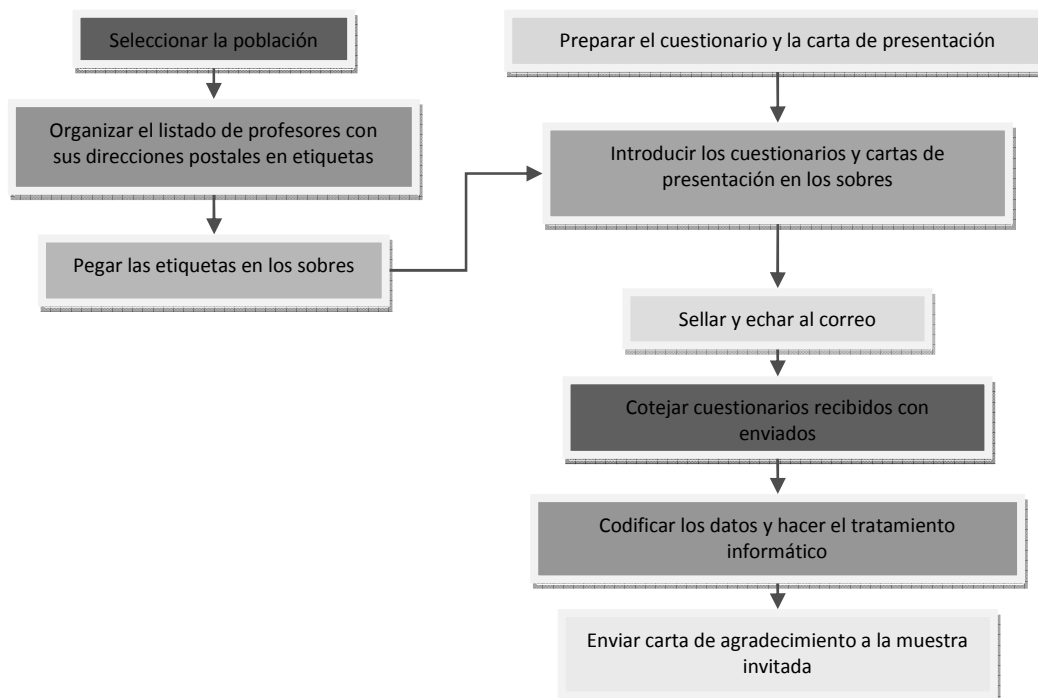
Una vez validado el cuestionario optamos, como ya comentamos con anterioridad, por la modalidad de **aplicación postal**, acompañando a los cuestionarios de una carta de presentación considerada como un factor influyente en la motivación para contestar y reenviar los datos requeridos. Bisquerra (1989) señala como principales **ventajas** de la recogida de información por correo: la facilidad para llegar a amplias y dispersas poblaciones, que es práctico y económico, que garantiza la intimidad personal, y que permite una reflexión y lectura reposada de las preguntas.

Por tanto, una vez recogidos todos los datos de la población procedimos organizarla para enviarla a los centros, y preparamos los sobres de envío en los que incluimos lo siguiente:

- a) Una carta para el director del departamento, en los casos en que no conocíamos el nombre de los profesores participantes y sabíamos que eran más de uno los que forman el Departamento de FOL, en el que pedíamos su colaboración en la distribución del cuestionario entre los docentes participantes.
- b) Un cuestionario y una carta de presentación para cada uno de los docentes, en dicha carta la explicábamos el propósito de la investigación y les marcábamos una fecha de envío.

- c) Un sobre pre-sellado con la dirección a la que nos tenían que remitir los cuestionarios cubiertos.
- d) Los pasos seguidos para proceder al envío del cuestionario se adaptan a los recogidos por Cohen y Manion (1990) para proceder a la sincronización y secuenciación de las diferentes partes de una encuesta postal. En el siguiente esquema 54 representamos los pasos realizados por nosotros.

Esquema 54: Procedimiento para el envío de los cuestionarios



Elaboración propia basada en Cohen y Manion (1990)

El momento elegido para la realización de este proceso fue el mes de noviembre de 2006, pidiéndoles a través de la carta que contestaran el cuestionario y lo enviaran antes de las vacaciones de Navidad, y aunque en su mayoría así lo hicieron, también es cierto que hubo una parte que se retrasaron hasta enero, donde finalizó la recepción de cartas.

Hemos de hacer constar, que a partir de su recepción los cuestionarios eran anónimos, ya que al recibir los cuestionarios se los identificaba con un número (variable

1) y se descartaba cualquier tipo de identificación nominal o incluso del centro educativo del que provenían.

IV.6.1.4. Codificación de los datos y tratamiento informático

Una vez recepcionados los cuestionarios, el esfuerzo estuvo dirigido a la codificación de los datos y su introducción y tratamiento informático a través del programa estadístico SPSS 13.0, llegando así a la primera fase de su organización y codificación para el tratamiento estadístico. En este análisis de los datos, optamos por utilizar principalmente frecuencias, puesto que, como ya dijimos, nuestro estudio presenta carácter descriptivo, y esta forma de análisis se nos presentó como adecuado, sobre todo teniendo presente que la entrevista y el grupo de discusión aún estaban pendientes y nos permitirían completar la información y otorgarle un carácter más cualitativo al profundizar en los hechos y comprenderlos en su contexto.

La interpretación de los datos cuantitativos obtenidos y del análisis de contenido de las preguntas abiertas del cuestionario nos permitió establecer unas conclusiones parciales y que serían la base para, junto con la información derivada del estudio documental realizado sobre el objeto de estudio una interpretación más exhaustiva.

IV.6.2. El grupo de discusión

Los grupos de discusión, también denominados “grupos de enfoque” (Hernández Sampieri, Fernández, y Baptista, 2007: 223) están organizados en base a una unidad representativa que expresa determinadas ideas y tiene características que les relacionan con el tema objeto de discusión. Es decir, consiste en reunir a personas, con ciertas características predefinidas (homogeneidad, heterogeneidad, experto, etc.) a discutir sobre algún tema que será grabado en audio o vídeo, para luego generar un documento²⁴⁴ que contenga textualmente lo hablado, texto con el cual se analiza el tema según las opiniones aportadas. Según Krueger (1988: 24), se puede considerar que “un grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada. Diseñada para obtener información de un área definida de interés”. Además, siguiendo al mismo autor (1988:31) podríamos decir que el objetivo de esta estrategia es “(...) conseguir un objetivo específico mediante un proceso definido. El propósito es obtener información de naturaleza cualitativa de un número determinado y limitado de personas. El grupo de discusión ofrece un entorno en el cual se induce a alimentar la discusión”.

Desde este planteamiento de grupo de discusión, y teniendo en cuenta, la necesidad de triangular los datos recogidos a través de los cuestionarios, así como la posibilidad de que las respuesta tuviesen matizaciones e incluso se expresasen nuevos planteamientos por parte de profesores/as del módulo de FOL, nos llevó a la planificación y posterior desarrollo de la reunión que a continuación describiremos.

Para organizar un grupo de discusión es necesario tener en cuenta ciertos factores, hemos escogido los que a continuación se detallan:

- las condiciones materiales
- la convocatoria
- el tamaño del grupo

²⁴⁴ Anexo III: Transcripción Grupo de Discusión.

- el momento de la reunión
- el papel del moderador

IV.6.2.1. Condiciones materiales

Estas características podrían considerarse contextuales, se refieren a la disponibilidad de una sala en la que no haya interrupciones ni ruidos que desvíen la atención de las personas participantes, y que permita una disposición adecuada de estas, de forma que entre ellos haya contacto visual para facilitar la interacción.

La reunión del estudio se realizó en el seminario de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, sala dotada de sillas y mesas móviles, que permiten la organización del grupo en círculo lo que permite que el desarrollo de las conversaciones sea fluido.

IV.6.2.2. Convocatoria

Es necesario informar a los participantes previamente, explicando el motivo de la reunión, el lugar y la duración aproximada. La convocatoria de la reunión con el grupo de profesores de FOL fue planificada con detalle, para conseguir que el grupo tuviese los menores inconvenientes posibles para reunirse. Se realizó por vía telefónica, contactando con los profesores/as a través del número de teléfono del centro educativo y del departamento del FOL al que pertenecen. Se inició la conversación con la presentación de la investigadora e informando sobre cuál era la investigación en curso, qué objetivo tenía y cuál era la razón de la convocatoria. Se acordó una fecha de conveniencia para todos y un horario que se ajustara a las problemáticas individuales.

IV.6.2.3. Tamaño del grupo

Tuvimos en cuenta que el tamaño ideal es entre 5 y 9 participantes, por considerar como dice Krueger (1988: 33) que el grupo debe “ser lo suficiente pequeño como para que todos tengan la oportunidad de exponer sus puntos de vista y lo suficiente grande como para que exista diversidad en dichos puntos de vista”.

A la vista de este dato, reunimos a un grupo de 6 participantes, profesores/as que imparten docencia en cinco centros diferente, es decir dos eran compañeros de

departamento. Algunos se conocían con anterioridad a la reunión, sin embargo otros se conocieron en la misma:

- D. Albano Alonso: IES Ricardo Mella (Vigo, Pontevedra)
- D. Rogelio Mariño: IES A Guía (Vigo, Pontevedra)
- Dña. Teresa Martínez: IES Laxeiro (Lalín, Pontevedra)
- D. José Luis Ríos: IES Politécnico (Vigo, Pontevedra)
- D. Fernando Rosendo: IES San Clemente (Santiago de Compostela, A Coruña)
- Dña. Carmen Viñas: IES San Clemente (Santiago de Compostela, A Coruña)

IV.6.2.4. Momento de la reunión

En este tipo de reuniones es interesante no sentir la premura del tiempo, porque se corre el riesgo de que las personas participantes se sientan presionadas, razón por la cual se convocó un sábado por la mañana, al ser el único día en que ninguno de los profesores/as tenía clase y la duración fue de dos horas y media. En concreto la reunión tuvo lugar el día 26 de enero de 2008 a las 11:30 horas.

IV.6.2.5. Papel del moderador

El papel del moderador en este tipo de grupos es de coordinar, facilitando la intervención de todos los participantes y con unas funciones prioritarias:

- Enfocar la discusión hacia los objetivos
- Evaluar en qué punto de la discusión se encuentra el grupo
- Reconducir la discusión cuando se aparta de los objetivos prefijados
- Facilitar el equilibrio de las intervenciones
- Romper el bloqueo del grupo, planteando temas o reformulando, sintetizando, etc.

En el caso que nos ocupa la moderadora, era la propia investigadora del estudio y los puntos a tratar en la reunión eran los siguientes:

- (a) Materias que imparten los profesores/as de FOL y características
- (b) Inclusión en otros niveles educativos
- (c) Adecuación de los contenidos trabajados en las aulas
- (d) Función del FOL en los ciclos formativos
- (e) Implicación en el departamento de Orientación
- (f) Implicación con la FCT
- (g) Nivel de conocimientos que alcanzan los alumnos/as
- (h) Formación del profesorado
- (i) Forma de acceso a la función docente: adscripción vs oposición
- (j) Horario suficiente para el módulo que se imparte
- (k) Materias del departamento de FOL con la LOE
- (l) Ajuste al perfil profesional

IV.6.3. La entrevista

Esta técnica consiste en la recogida de información a través de un proceso de comunicación planteado en forma de preguntas previamente diseñadas por el investigador en función de las dimensiones que se pretenden estudiar (Buendía, Colás y Hernández Pina, 1977: 127).

A continuación nos vamos a detener en detallar las tres fases fundamentales en el proceso de la entrevista y en el que intervienen a su vez tres factores indispensables, el entrevistador, el entrevistado y las preguntas (*idem*, 1977: 128-131).

- 1ª Fase: Preparación de la Entrevista
- 2ª Fase: Ejecución de la entrevista
- 3ª Fase: Conclusiones

IV.6.3.1. Preparación de la entrevista

Uno de los pasos más importantes en una entrevista es la elección adecuada de la persona que va a ser entrevistada y en nuestro estudio el planteamiento más interesante en este momento de la investigación era el de un “informante clave”, ya que

teníamos las respuestas de los profesores/as a través del cuestionario, las matizaciones y profundización en dichas respuestas de los participantes del grupo de discusión y nos faltaba conocer las respuestas a ciertas preguntas que planteaba el profesorado y determinados razonamientos al status quo de la formación profesional en general y del módulo de FOL en particular.

Con lo cual entendimos que precisábamos de una entrevista con un informante clave que sería un individuo “en posesión de conocimientos, *status* o destrezas comunicativas especiales y que está(n) dispuesto(s) a cooperar con el investigador” (Goetz y LeCompte, 1988: 134).

Consideramos que el “informante clave” podría ser el Director Xeral de Formación Profesional de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia, D. Antonio Vázquez Vázquez, al que solicitamos la entrevista, explicándole el motivo y las características del estudio en realización. Aceptó la entrevista y se organizó para el día 28 de enero de 2008 a las 12:00 en el despacho de la Dirección Xeral de Formación Profesional de la Xunta de Galicia en Santiago de Compostela.

A continuación, llegó el momento de plantear las diferentes cuestiones a tratar y se perfilaron las posibles preguntas, desde la intención de realizar *una entrevista no estructurada*, que tal y como lo explica Fox (1981: 607) se entiende que “el guión de entrevista sirve como recordatorio para el entrevistador de los temas que hay que tratar. Aunque enumere preguntas concretas, el entrevistador no está limitado a esa lista y tiene libertad para hacer preguntas complementarias (...)”. En función de lo cual el guión de la entrevista terminó organizándose del siguiente modo:

❖ Plan gallego de Formación Profesional

- ¿Qué novedades va a introducir el II Plan Gallego de Formación Profesional?
- ¿Se ha desarrollado plenamente el anterior?
- ¿Tendrá eco en los centros de referencia y en el aumento de centros integrados?
- ¿qué repercusión tiene en el desarrollo de la Formación Profesional reglada o inicial?
- ¿Qué diferencia a los centros integrados de los otros centros en que se imparte formación profesional?

❖ Ciclos Formativos

- ¿Está próxima una reestructuración de los ciclos de formación profesional?
- ¿Están funcionando a nivel formativo?
- ¿Es adecuada la inserción laboral?
- ¿Están, los alumnos/as, adquiriendo competencias socio-laborales?
- ¿Cubre el departamento de orientación las expectativas planteadas desde los ciclos formativos?

❖ Módulos de la especialidad de Formación y orientación laboral

- Los módulos que imparte el profesorado de la especialidad de FOL, ¿serán variados?
- ¿Cómo se podría hacer para que los módulos de FOL cumpliesen realmente con su cometido orientador?

❖ Sistema oposiciones profesorado de Secundaria

- ¿Está previsto una modificación del temario de la oposición?
- ¿Qué variaciones puede sufrir la oposición en sí?
- ¿Cómo será la incorporación a su puesto de docente?

IV.6.3.2. Ejecución de la entrevista

En el encuentro entre el entrevistador y el entrevistado, debe explicarse el objetivo y el tipo de preguntas que van a plantearse, motivo por el que en nuestro caso se entregó un listado de las preguntas a plantear, para que sirviese de guión al entrevistado y a la entrevistadora que es la investigadora.

IV.6.3.3. Conclusiones de la entrevista

La entrevista se grabó “para ganar en veracidad y fiabilidad” (Buendía, Colás y Hernández Pina, 1977: 131), para después poder transcribirla²⁴⁵ y analizar, posteriormente, su contenido.

²⁴⁵ Anexo IV: Transcripción de la Entrevista.

El contenido de la entrevista, aportó información relevante para la investigación dado su carácter de información inédita, ya que el entrevistado contaba con información no publicada sobre temáticas de interés para el estudio, y complementaria porque aportaba contenido más matizado a cuestiones planteadas desde el profesorado y desde el propio desarrollo de la investigación.

IV.7. ANÁLISIS DE LOS DATOS

Antes de iniciar el proceso de análisis de datos, cuyos resultados expondremos en el capítulo siguiente, es necesario tener en cuenta una serie de orientaciones que nos permitirán rentabilizar esfuerzos y dotar de sentido a nuestra actuación.

El *análisis de datos* puede entenderse como “el conjunto de procedimientos diseñados para seleccionar datos, caracterizarlos y extraer conclusiones de ellos” (Pardo y San Martín, 1994). Es habitual que dichos procedimientos sean de tipo estadístico, para lo cual se utiliza alguna de las muchas aplicaciones informáticas existentes en el mercado (SAS, BMDP, SPSS...).

La gran ventaja que tiene el uso de paquetes estadísticos, según Díaz De Rad (1999), es la rapidez en los cálculos que se consigue con su utilización, al tiempo que se elimina una gran cantidad de procesos repetitivos de conteo y procesamiento de datos, procesos susceptibles de generar numerosos errores cuando son realizados por personas. La desventaja que señalan los citados autores es la cantidad de tiempo que es necesario dedicar al aprendizaje de la aplicación si se desea conocer todas sus posibilidades y utilizarlo con toda su potencia.

En nuestro caso, el tratamiento estadístico de los datos recogidos a través de las preguntas cerradas del cuestionario fue realizado con el programa SPSS, versión 13.1, a través de un *análisis descriptivo* que incluye el análisis individual de las variables, el análisis bivariado y el análisis multivariante. Sin embargo, debemos tener en cuenta, como nos advierten Botella y Barriopedro (1996), que “una consecuencia importante del empleo de técnicas estadísticas es que las conclusiones y estimaciones no podrán ir acompañadas de una completa certeza, sino con un grado limitado de confianza” (p. 173).

Estos mismos autores llaman la atención sobre cuatro principios que deben presidir el proceso de análisis de datos:

❶ El análisis de datos no debe consistir en la aplicación mecánica y ciega de las técnicas previstas en el diseño, sino en un proceso mucho más flexible e interactivo en el que cada resultado puede influir en las decisiones acerca de los siguientes.

❷ En caso de duda entre dos técnicas o procedimientos de análisis, es mejor hacerlo con ambos.

③ El análisis estadístico puede convertirse fácilmente en un frondoso bosque que enmascare e impida percibir con claridad lo principal.

④ La imparcialidad con respecto a los resultados se verá reforzada si se asume el compromiso de informar de *todas* las características relevantes, incluyendo la pérdida de sujetos, la eliminación de casos discordantes, los resultados que se alcanzan con técnicas de análisis alternativas, las dudas sobre los supuestos en los que descansan las técnicas utilizadas, etc.

Considerando los tres niveles de indagación mencionados por Matas *et al.*, (2000) - descriptivo, relacional y explicativo-, en nuestra investigación atendemos fundamentalmente a los dos primeros, aunque nos acercamos al tercero en el momento en que explicitamos ciertas recomendaciones para la intervención. El significado de dichos niveles es el siguiente:

- *Nivel descriptivo*: el investigador pretende conocer a la población o a la muestra con la que trabaja e identificar sus características básicas.
- *Nivel relacional*: el investigador intenta identificar cierta “conexión” entre variables.
- *Nivel explicativo*: el investigador plantea intervenciones en los sujetos.

Según los autores, estos niveles de indagación son complementarios entre sí y para cada uno de ellos existe un conjunto de técnicas de análisis de datos que le son propias. Es el problema de investigación y el tipo de datos usados los que determinarán qué análisis se ha de realizar y en qué nivel de indagación se sitúan los resultados que ofrecen.

Con lo explicitado hasta el momento, hemos de tener en cuenta que Miles y Huberman (1984) realizan una propuesta que consideramos se ajusta a lo que nosotros hemos realizado. Para estos autores, los elementos esenciales del proceso analítico son:

- 1º. Lectura de los datos: los datos son leídos y escrutados estrechamente para indicar y establecer el tipo de hecho que representan.
- 2º. Selección de datos: las categorías o variables esenciales son separadas de las categorías no relevantes, las categorías similares son agrupadas.

- 3º. Presentación de los datos: los datos seleccionados son presentados en forma de gráficos o diagramas para obtener una visión rápida de los datos obtenidos.
- 4º. Interpretación de los datos y conclusiones: las relaciones entre las categorías comienzan a ser explicadas desde una perspectiva significativa y, de esta forma, comienza a surgir la teoría.

Establecidas en el análisis cuantitativo las categorías esenciales del estudio quisimos, a través de las preguntas abiertas del cuestionario, el grupo de discusión y la entrevista, enriquecer y verificar, utilizando el análisis cualitativo, los datos encontrados. Para ello, tras el análisis de contenido de las preguntas abiertas y la transcripción literal de los discursos grabados en audio, se procedió a la revisión, acotando la información recabada, en las mismas categorías ya previamente definidas. El análisis de estos datos se presenta exhaustivamente en el capítulo siguiente.

IV.8. REDACCIÓN DEL INFORME

La redacción del informe de una investigación, implica la visión global del proceso, pero así mismo el conocimiento minucioso de cada una de las fases, porque el olvido de alguna de las tareas realizadas iría en menoscabo del resultado final deseable.

Por esa razón, conforme se fueron organizando y construyendo las diferentes etapas, se inició y se fue realizando la redacción del presente informe.

Esta redacción ha sufrido múltiples reestructuraciones en cuanto a su formato, en cuanto a la organización de los contenidos que lo conforman, incluso en cuanto a la organización temporal. Sin embargo, desde el principio fue necesaria la anotación de todos los pasos dados, de los datos encontrados o de la literatura estudiada.

Todo ello nos permitió, no perder la perspectiva de lo hecho y lo por hacer, o de lo claro y lo confuso, o simplemente de lo estructurado y lo no estructurado.

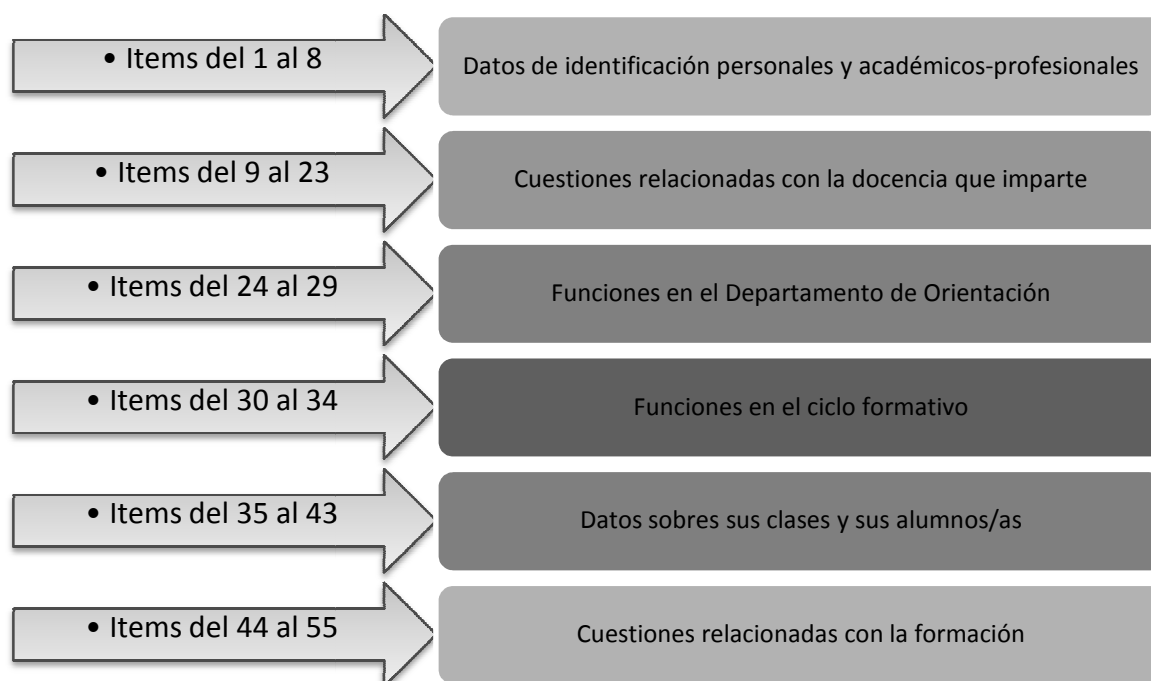
Es en este momento de redacción final del informe, cuando la coherencia entre lo que pretendíamos y conseguimos es fundamental y cuando la redacción de cada uno de los capítulos tiene importancia en sí misma por el aporte que tiene al conjunto y a la conexión entre las partes.

Capítulo V: Análisis e Interpretación de los datos

Este capítulo está dedicado a la exposición de los datos obtenidos, tanto a través de la descripción de los recogidos por las preguntas contestadas al cuestionario tanto cerradas como abiertas, así como con las aportaciones de los profesores/as participantes en el grupo de discusión o la información dada por el Director Xeral de Formación Profesional en el curso de la entrevista mantenida.

Como ya se ha explicado en el capítulo anterior, en el apartado dedicado a la construcción del instrumento, el cuestionario utilizado está organizado en torno a 6 dimensiones que a continuación relacionaremos con los ítems o preguntas en que está articulada cada dimensión, como podemos observar en el esquema 55, y que fueron contestadas por el profesorado participante:

Esquema 55: Dimensiones del cuestionario e ítems en que se organizan



En relación con las dimensiones presentadas en el esquema 55, iremos describiendo los datos que cada una de las variables fue aportando, así como las informaciones recibidas por las demás técnicas utilizadas, y al finalizar cada una de las dimensiones haremos un perfil generado en función de los datos.

Con respecto a la relación existente entre la información recogida por las diferentes técnicas utilizadas, a continuación en la tabla 22 establecemos cuál ha sido:

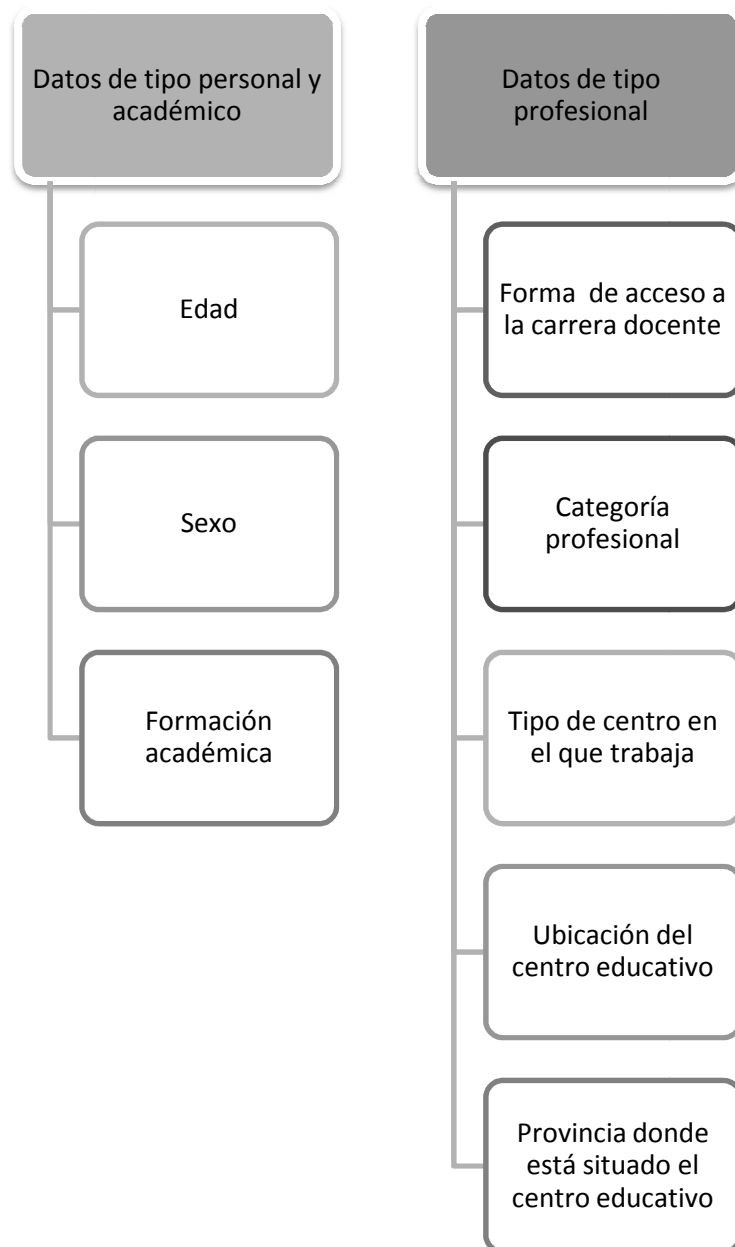
Tabla 22: Relación entre las dimensiones del cuestionario, las temáticas del grupo de discusión y las preguntas de la entrevista

| DIMENSIONES CUESTIONARIO | TEMÁTICAS GRUPO DE DISCUSIÓN | PREGUNTAS ENTREVISTA |
|---|--|---|
| 1. Datos de identificación personales y académicos-profesionales (Ítems del 1 al 8) | <ul style="list-style-type: none"> • Forma de acceso a la función docente: adscripción vs. oposición | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Sistema oposiciones profesorado de Secundaria ▪ ¿Está previsto una modificación del temario de la oposición? ▪ ¿Qué variaciones puede sufrir la oposición en sí? ▪ ¿Cómo será la incorporación a su puesto de docente? |
| 2. Cuestiones relacionadas con la docencia que imparte (Ítems del 9 al 23) | <ul style="list-style-type: none"> • Horario suficiente para el módulo que se imparte • Ajuste al perfil profesional • Materias que imparten los profesores/as de FOL y características • Materias del departamento de FOL con la LOE • Inclusión en otros niveles educativos • Función del FOL en los ciclos formativos | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Módulos de la especialidad de Formación y orientación laboral ▪ Los módulos que imparte el profesorado de la especialidad de FOL, ¿serán variados? ▪ ¿Cómo se podría hacer para que los módulos de FOL cumplieren realmente con su cometido orientador? |
| 3. Funciones en el Departamento de Orientación (Ítems del 24 al 29) | <ul style="list-style-type: none"> • Implicación en el departamento de Orientación | <ul style="list-style-type: none"> ❖ Ciclos Formativos ▪ ¿Está próxima una reestructuración de los ciclos de formación profesional? ▪ ¿Están funcionando a nivel formativo? ▪ ¿Es adecuada la inserción laboral? ▪ ¿Están, los alumnos/as, adquiriendo competencias socio-laborales? ▪ ¿Cubre el departamento de orientación las expectativas planteadas desde los ciclos formativos? ❖ Plan gallego de Formación Profesional ▪ ¿Qué novedades va a introducir el II Plan Gallego de Formación Profesional? ▪ ¿Se ha desarrollado plenamente el anterior? ▪ ¿Tendrá eco en los centros de referencia y en el aumento de centros integrados? ▪ ¿qué repercusión tiene en el desarrollo de la Formación Profesional reglada o inicial? ▪ ¿Qué diferencia a los centros integrados de los otros centros en que se imparte formación profesional? |
| 4. Funciones en el ciclo formativo (Ítems del 30 al 34) | <ul style="list-style-type: none"> • Adecuación de los contenidos trabajados en las aulas • Implicación con la FCT | |
| 5. Datos sobre sus clases y sus alumnos/as (Ítems del 35 al 43) | <ul style="list-style-type: none"> • Nivel de conocimientos que alcanzan los alumnos/as | |
| 6. Cuestiones relacionadas con la formación (Ítems del 44 al 55) | <ul style="list-style-type: none"> • Formación del profesorado | |

V.1. DATOS DE IDENTIFICACIÓN PERSONALES Y ACADÉMICO-PROFESIONALES

En esta dimensión se recogieron datos de caracterización del profesorado participante en el estudio y que presentaremos a continuación, estos datos se refieren a dos niveles o ámbitos, como reflejamos en el esquema 56:

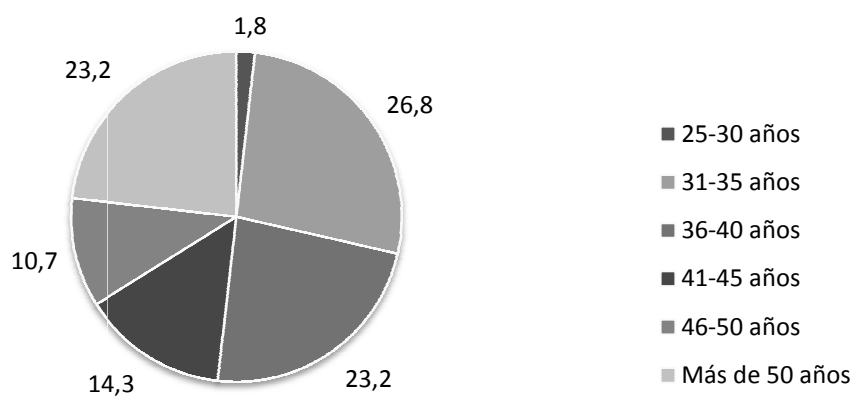
Esquema 56: Datos recogidos en la Dimensión sobre identificación



V.1.1.Edad

El 50% de los cuestionarios recibidos, como se observa en el gráfico 3, han sido contestados por profesores/as con edad comprendida entre los 31 y los 40 años, tan solo el 1,8% tiene menos de 30 años, mientras que el 25% tiene entre 41 y 50 años y el 23,2% que son mayores de 50 años.

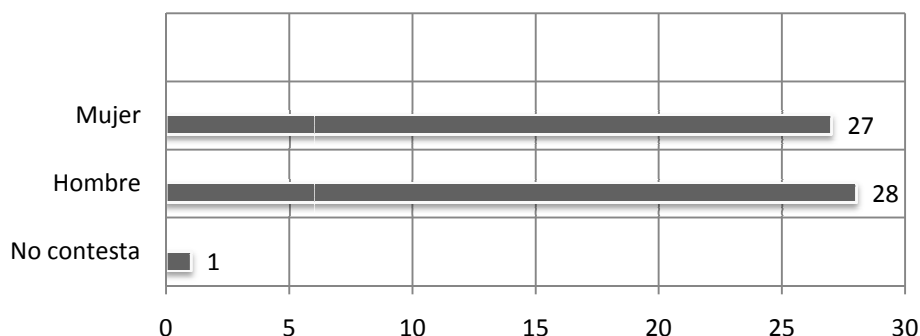
Gráfico 3: Porcentaje de profesores/as que contestaron el cuestionario en función de la edad



V.1.2. Sexo

Con respecto a esta variable los datos están equiparados, como se puede contemplar en el gráfico 4, el profesorado que ha contestado al cuestionario ha sido equitativo el 48,2% mujeres, frente al 50% que fueron hombres.

Gráfico 4: Porcentaje de profesores/as que contestaron el cuestionario en función del sexo



V.1.3. Formación académica

El porcentaje más alto de profesorado consultado tiene una formación de licenciatura, en concreto el 80,4% son licenciados y el 19,6% son diplomados.

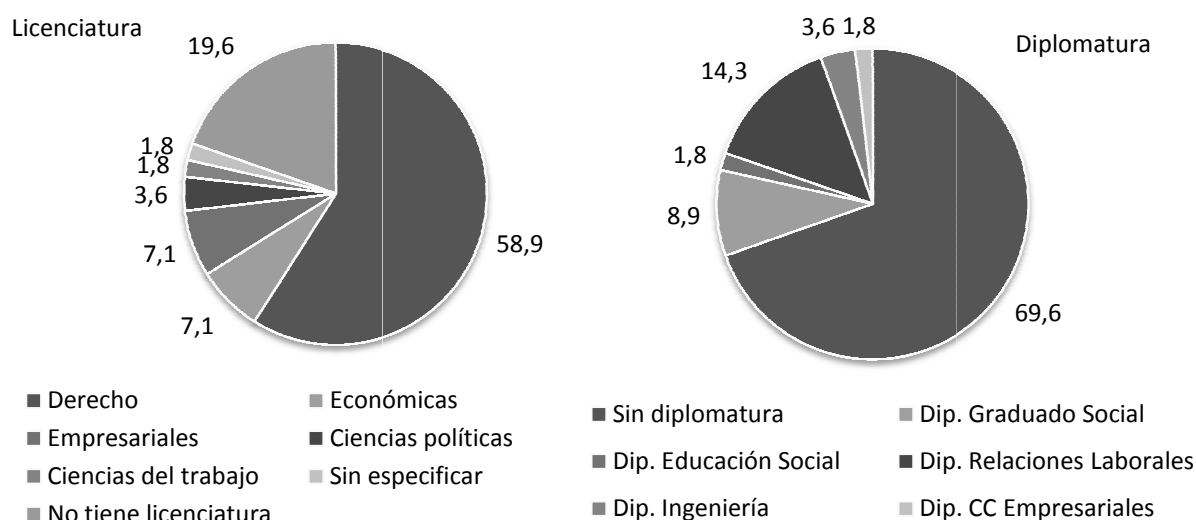
Sin embargo es necesario resaltar que los datos nos hablan de más de una titulación, así de los licenciados antes citados (45 profesores/as), el 10,8% además de la licenciatura tienen una diplomatura y el 3,6% tiene dos licenciaturas (Ciencias Políticas, en un caso y Humanidades, en el otro.

Además en un caso declaran tener el grado de Doctor.

Como puede observarse en el gráfico 5, del profesorado participante el 30,4% son diplomados, de los cuales el 8,9 son graduados sociales y el 14,3 son diplomados en relaciones laborales, el 3,6% son diplomados en ingeniería.

Además del porcentaje ya mencionado de licenciados y describiendo los datos que nos muestra el gráfico 5, el 58,9% son licenciados en derecho y el 14,8 en Económicas o Empresariales, el 3,6 en Ciencias Políticas y un 1,8 en Ciencias del Trabajo.

Gráfico 5: Porcentaje de profesores/as que contestaron al cuestionario en función de formación académica: diplomatura y/o licenciatura



Durante el transcurso del grupo de discusión uno de los profesores hizo la aportación que a continuación transcribimos y que como vimos es corroborado por los datos recogidos en los cuestionarios:

...Nosotros procedemos de derecho o de empresariales, los que proceden de psicología y pedagogía si pueden aprobar muchos, pero de la inmensa mayoría de nuestro colectivo, que somos ciento setenta, ciento cincuenta somos de otras especialidades, como... (Prof.2)

Con respecto al dato aportado por los cuestionarios del 10,8% que contesta tener además de una licenciatura una diplomatura, resultó que en el transcurso del grupo de discusión, los profesores y profesoras hicieron una observación a este dato, diciendo que aunque podría ser cierto que algunos de los profesores tuviesen doble titulación, también consideraban que solían ser el 1^{er} y 2^o ciclo de una misma carrera universitaria, como reflejan las intervenciones que presentamos a continuación:

Yo sé que hay gente que hizo trampa, porque hay gente que hizo una diplomatura en económicas y luego se metió en económicas, entonces tiene dos carreras. (...) ¡Claro! Lo de las dos carreras es muy grave, es muy grave lo de las dos carreras, porque yo vi casos, y lo tengo y lo hay en un centro, una señora con una diplomatura en empresariales. Ella procede de FP, hace una licenciatura en empresariales, tiene un título, luego hace los dos años y le dan otro título y yo con dos carreras completas, hice derecho y políticas tengo dos títulos, como,... y no puede ser. (...)...y no puede ser, pero es verdad, es verdad, eso se lo reconoce la Consellería, se

lo reconoce, es verdad que tiene dos carreras, aunque tiene una. ¿Cómo? Tiene una, con las dos que tiene,... (Profa.6)

Sin embargo, a la vista de estas declaraciones cruzamos los datos obtenidos en los cuestionarios y los resultados como refleja la tabla 23, demuestran que aunque en algún caso si podrían coincidir, aunque no en económicas o empresariales, (3 licenciados en derecho que son diplomados en relaciones laborales), en otros los estudios pertenecen incluso a diferentes áreas de conocimiento (licenciado en derecho que es diplomado en educación social) , ya que los que serían primeros y segundos ciclos no se corresponden con los estudios primeros y segundos realizados por los encuestados con doble titulación.

Tabla 23: Tabla de contingencia Diplomados * Licenciaturas

| | | Formación académica: Licenciaturas | | | | | | | Total |
|---------------------------------|----------------------|------------------------------------|---------|------------|---------------|--------------------|----------------------|-----------------|-------|
| | | No tiene licenc | Derecho | Económicas | Empresariales | Ciencias políticas | Ciencias del trabajo | Sin especificar | |
| Formación Académica: Diplomados | Sin diplomata | 0 | 28 | 4 | 4 | 2 | 0 | 1 | 39 |
| | Graduado Social | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 1 | 0 | 5 |
| | Educador Social | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | Relaciones Laborales | 5 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 8 |
| | Ingeniería | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| | CC Empresarial | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| | Total | 11 | 33 | 4 | 4 | 2 | 1 | 1 | 56 |

V.1.4. Forma de acceso a la carrera docente

La forma de acceso mayoritaria ha sido el acceso por oposiciones al cuerpo de profesores/as de secundaria en concreto en la Especialidad de FOL que como se observa en la tabla 24 representa el 73,2% del profesorado participante en el estudio, seguido por el 21,4% que eran profesores/as pertenecientes a la especialidad de Formación

Empresarial²⁴⁶ (sistema pre-LOGSE) y se adscribieron a este nuevo módulo cuando se organizó el sistema modular en 1990 y que como vimos en el Capítulo III (III.3.3.1.1. Desde el área de Formación Empresarial, p. 192), tenían titulaciones en derecho, economía, empresa o en ingenierías, entre otras.

Tabla 24: Forma de acceso a la carrera docente

| | | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|-----------------|---|------------|--------------|
| FORMA DE ACCESO | OPOSICIONES APROBADAS EN FOL | 41 | 73,2 |
| | ADSCRITO DE "FORMACIÓN EMPRESARIAL" | 12 | 21,4 |
| | LISTAS DE SUSTITUCIONES | 2 | 3,6 |
| | PROCEDENTE DE OTRA ESPECIALIDAD POR NO CAMBIAR DE DESTINO | 1 | 1,8 |
| | TOTAL | 56 | 100,0 |

El 3,6% entraron a través de las “listas de sustituciones” que elaboró la Administración Educativa en un principio para cubrir la docencia de dicho módulo, al no contar con profesorado especialista, y que luego esta listas han continuado manteniéndose con los profesores/as que habiéndose presentado a las oposiciones o bien no aprobaron todos los exámenes que dicha prueba implica o bien aun habiendo superado los exámenes la puntuación no fue suficiente.

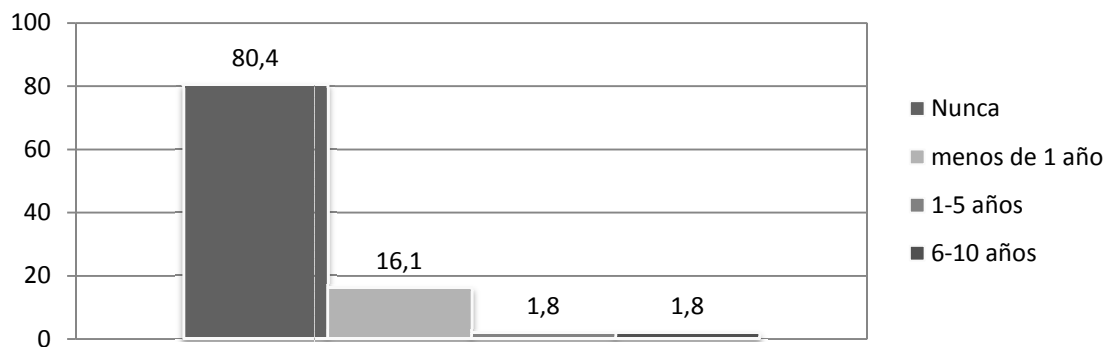
El 1,8% restante lo componen profesores/as que por preferencia en cuanto al centro en donde impartían docencia frente a un nuevo destino, optan por cambiar la docencia que imparten, en este caso por encargarse de alguno de los módulos pertenecientes a la especialidad de FOL.

²⁴⁶ Real Decreto 200/1978, de 17 de febrero, por el que se regulan las titulaciones exigibles al profesorado de Formación Profesional (BOE 21 de febrero de 1978) establece que las titulaciones requeridas para impartir docencia en el área de Formación Empresarial son: Licenciados en Derecho, en Ciencias Económica y Empresariales, en Medicina, en Informática, en Veterinaria, Ingenieros, Intendentes Mercantiles, Actuarios, Diplomados de Escuelas Universitarias de Estudios Empresariales, Ingenieros Técnicos y Profesores Mercantiles.

V.1.4.1. Tiempo en la docencia y categoría profesional: sustituto

El 80,4% del profesorado encuestado no ha sido sustituto, mientras que el 19,7% lo ha sido durante más o menos tiempo, en concreto como se puede observar en el gráfico 6, el 16,1% ha estado menos de un año, frente al 1,8% que ha estado entre 1 y 5 años y el restante 1,8% que ha estado entre 6 y 10 años.

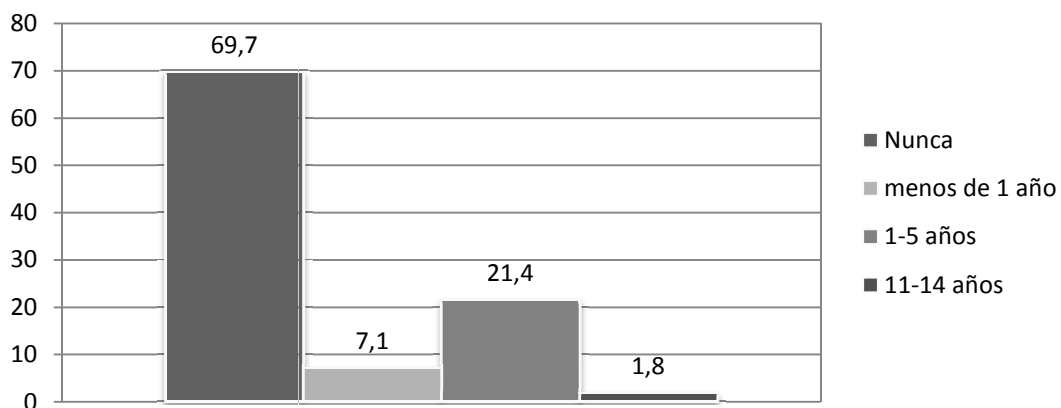
Gráfico 6: Tiempo de los profesores/as encuestados como sustitutos



V.1.4.2. Tiempo en la docencia y categoría profesional: interino

Un 30,3% del profesorado consultado ha estado como interino impartiendo docencia en FOL. De estos tal como se observa en el gráfico 7, el 21,4% han estado entre 1 y 5 años, un 7,1% menos de un año y un 1,8% (que en frecuencias se corresponde con un único caso) ha estado en situación de interinidad entre 11 y 14 años.

Gráfico 7: Tiempo de los profesores/as encuestados como interinos



V.1.4.3. Tiempo en la docencia y categoría profesional: funcionario

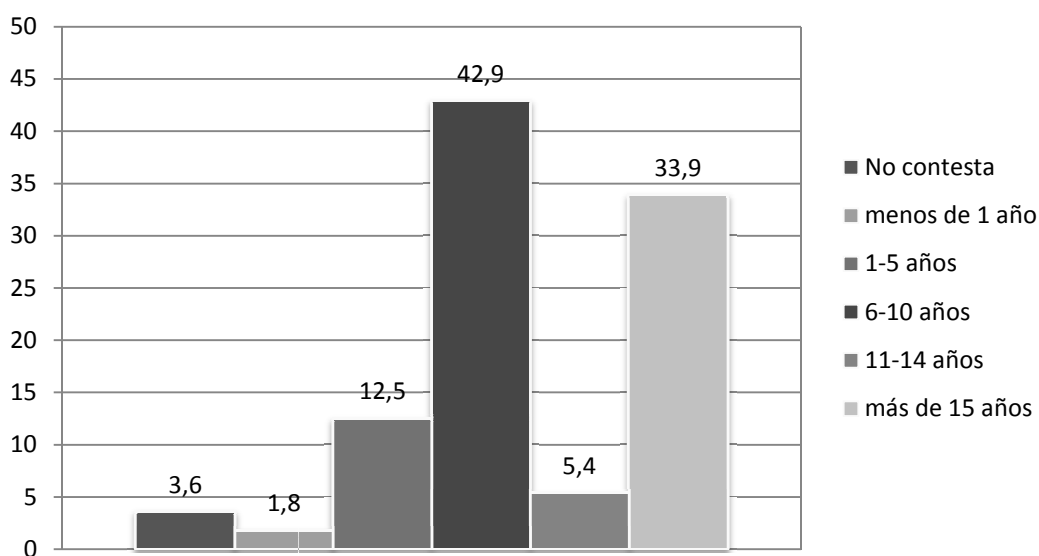
Un 94,5% del profesorado que responde al cuestionario es funcionario, de los cuales el 24,8% han sido interinos.

Sin embargo, como observamos en el gráfico 8, el 3,6% no contesta a la pregunta, es probable que pertenezca todavía a algunas de las categorías ya descritas, el 1,8% llevan menos de 1 año como funcionarios y el 12,5% llevan entre 1 y 5 años.

Frente a estos datos aparecen los profesores/as, que tiene más antigüedad con porcentajes más elevados, el 42,9% que llevan de funcionarios entre 6 y 10 años, junto al 5,4% que lleva entre 11 y 14 años o bien, los que llevan más de 15 años como funcionarios que son un 33,9% de los encuestados, entre estos últimos sabemos que 12 de los 19 profesores/as ya eran funcionarios adscritos a la materia de Formación Empresarial en 1990, es decir antes de la publicación de la LOGSE, como reflejamos en la tabla 22 .

Estos datos muestran su coherencia con los que reflejaba el gráfico 3, con respecto a la edad de la muestra participantes, en que obteníamos resultados de un grupo de profesores/as, en concreto el 48,2%, que tenían más de 40 años, de los que el 23,2 eran mayores de 50 años.

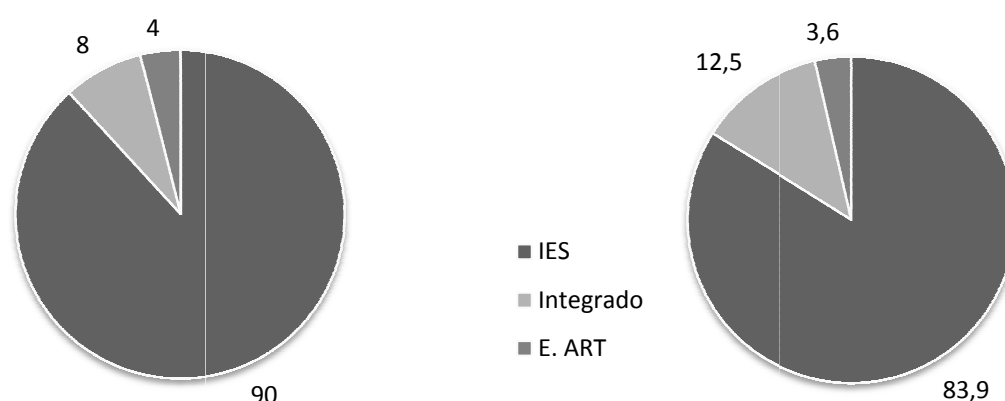
Gráfico 8: Tiempo de los profesores/as encuestados como funcionario



V.1.5. Tipo de Centro

Los datos que aparecen en el gráfico 9 referidos a las respuesta de los profesores/as participantes en la muestra, como vemos son extrapolables a la realidad de la oferta de centros en el ámbito gallego, ya que el número más alto, el 83,9% se corresponde con profesores/as de la muestra que imparten su docencia en Institutos de Enseñanza Secundaria, coincidente con el dato más alto del 90% de centros de este tipo en Galicia; frente al 12,5% que trabaja en Centros Integrados, que suponen un 8% de los centros existentes en la mencionada CCAA (9b) y el 3,6% en Escuelas de Artes y Oficios, que de la red de centros gallegos representan el 2%.

Gráfico 9a: Proporción de centros según tipo en Galicia
Gráfico 9b: Proporción de profesores/as encuestados en función del tipo de Centro en el que imparte docencia



9a: Centros en Galicia

9b: Centros de la muestra

Hemos de destacar que los centros integrados, regulados por el Decreto 266/2008 en Galicia, según nos informó del Director Xeral de Formación Profesional de la Xunta de Galicia, aumentarán en número y que su función será ser centros “avanzados” con respecto al resto de los centros que imparten Formación Profesional en Galicia, dedicándose incluso a la formación de profesorado:

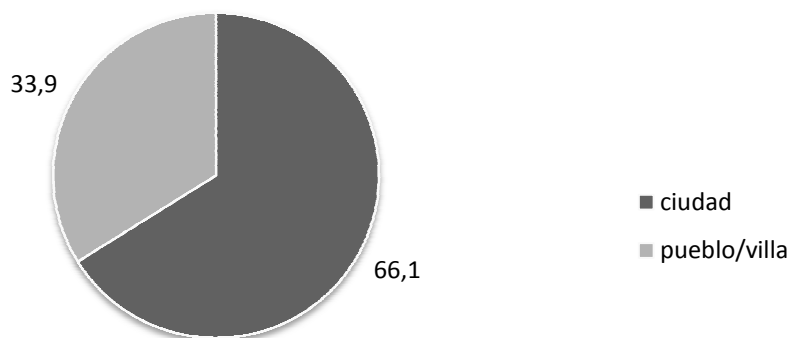
(...) Os centros integrados inténtase que sean o punto de referencia da Formación Profesional, de tal maneira que, aí non só haxa reglada i formación para o emprego, sinón que incluso sexan polos métodos de educación, pois os lugares de formación do profesorado,... i

polo tanto inténtase incluso que traballen un pouco en rede cos outros centros de Formación Profesional dunha comarca, dunha bisbarra concreta. (...) (Director Xeral de FP. Xunta de Galicia).

V.1.6. Ubicación del centro educativo

Los centros en los que se imparte la materia de FOL están ubicados en su totalidad en poblaciones de más de 12.000 habitantes, con lo cual queda descartada la posibilidad de respuesta referente al área rural. Por lo tanto el profesorado consultado desarrolla su labor docente en el 66,1% de los casos, como se observa en el gráfico 10, en centros situados en ciudades (más de 50.000 habitantes). Este dato, por otro lado, no es de extrañar si tenemos en cuenta que estamos hablando de que el 96,4% son funcionarios y que de estos el 82,2% tienen una antigüedad superior a los 6 años. Por otro lado, el 33,9% restante, están en pueblos o zonas de influencia de ciudades.

Gráfico 10: Proporción de profesores/as en función de la ubicación del Centro educativo en el que trabajan

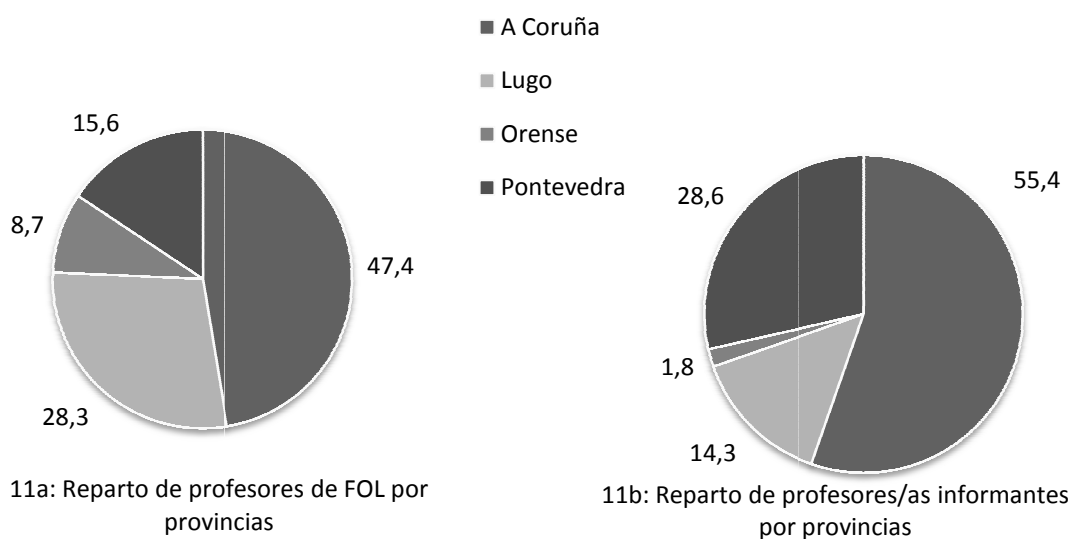


V.1.7. Provincia donde está ubicado el centro educativo

El 55,4% de las personas que respondieron el cuestionario trabajan, tal como se observa en el gráfico 11b, en un centro educativo perteneciente a la provincia de A Coruña, frente a un 14,3% de Lugo, el 1,8% de Orense y el 28,6% de Pontevedra. Lo cual nos lleva a considerar la distribución que la población, es decir, el profesorado de FOL de Galicia, tiene por provincias, y como observamos en el gráfico 11a, se mantiene en cuanto al porcentaje más alto, del 47,4% en A Coruña y el más bajo en Orense, con un 8,7% del profesorado de FOL impartiendo docencia en centros de esa provincia; sin embargo, con respecto a Lugo y a Pontevedra, aún siendo el porcentaje más alto en Lugo (28,3% y contestan un 14,3%) contestan en mayor medida en Pontevedra (población, 15,6 y respuesta de un 28,6%).

Gráfico 11a: Proporción de profesores/as en función de la provincia en que está ubicado el centro educativo

Gráfico 11b: Proporción de informantes en función de la provincia en que está ubicado el centro educativo



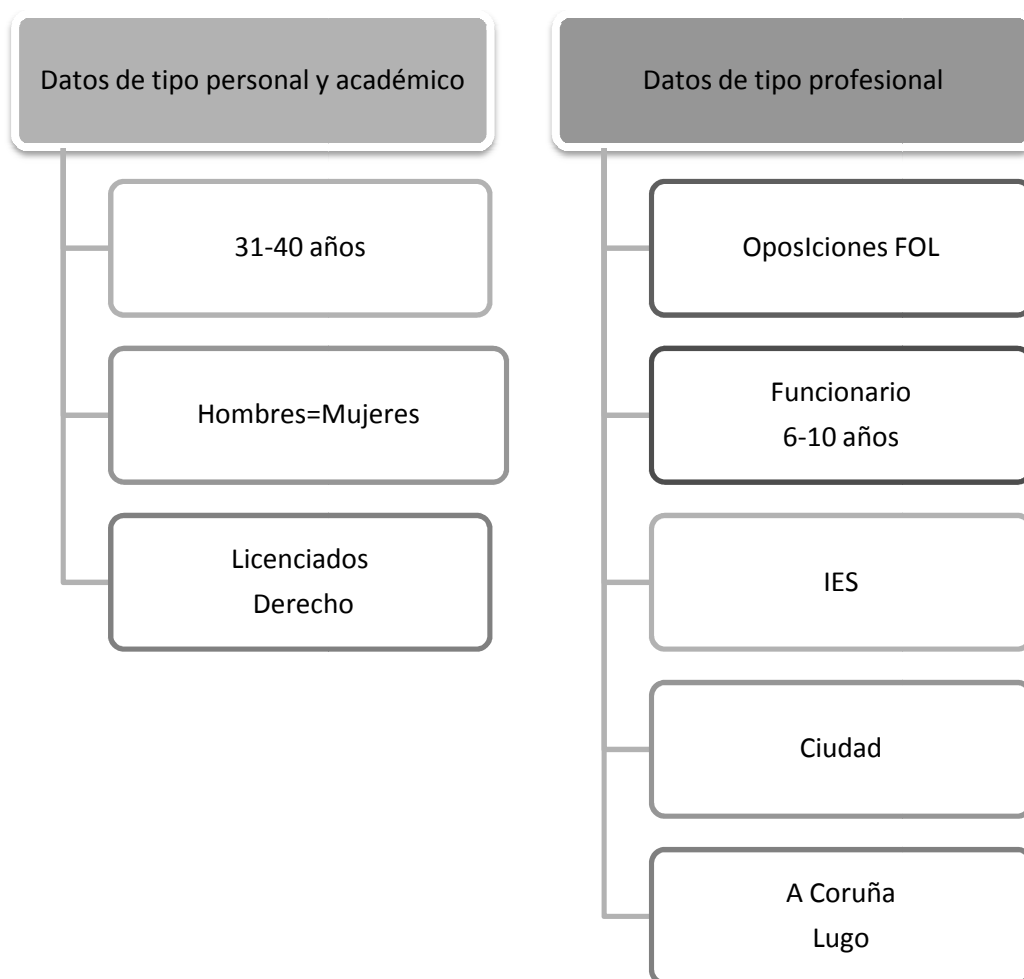
V.2. PERFIL DE LA MUESTRA INFORMANTE EN FUNCIÓN DE LA DIMENSIÓN DE DATOS IDENTIFICATIVOS

El profesorado participante en la encuesta tiene mayoritariamente entre 31 y 40 años de edad (50%), son equitativamente hombres y mujeres. Con respecto a su formación son licenciados (80,4%), prioritariamente en Derecho (58,9%).

Han accedido (73,2%) a la carrera docente mediante oposiciones al cuerpo de profesores de Secundaria, en la especialidad de FOL. Además, casi todos son funcionarios (94,5%) y en porcentaje elevado desde hace 6 a 10 años (42,9%).

Con respecto a su lugar de trabajo, en su mayoría trabaja en un Instituto de Enseñanza Secundaria (83%), en una ciudad (66,1%) con frecuencia y siendo su ubicación en una proporción elevada en A Coruña (47,4%) o Lugo (28,3%).

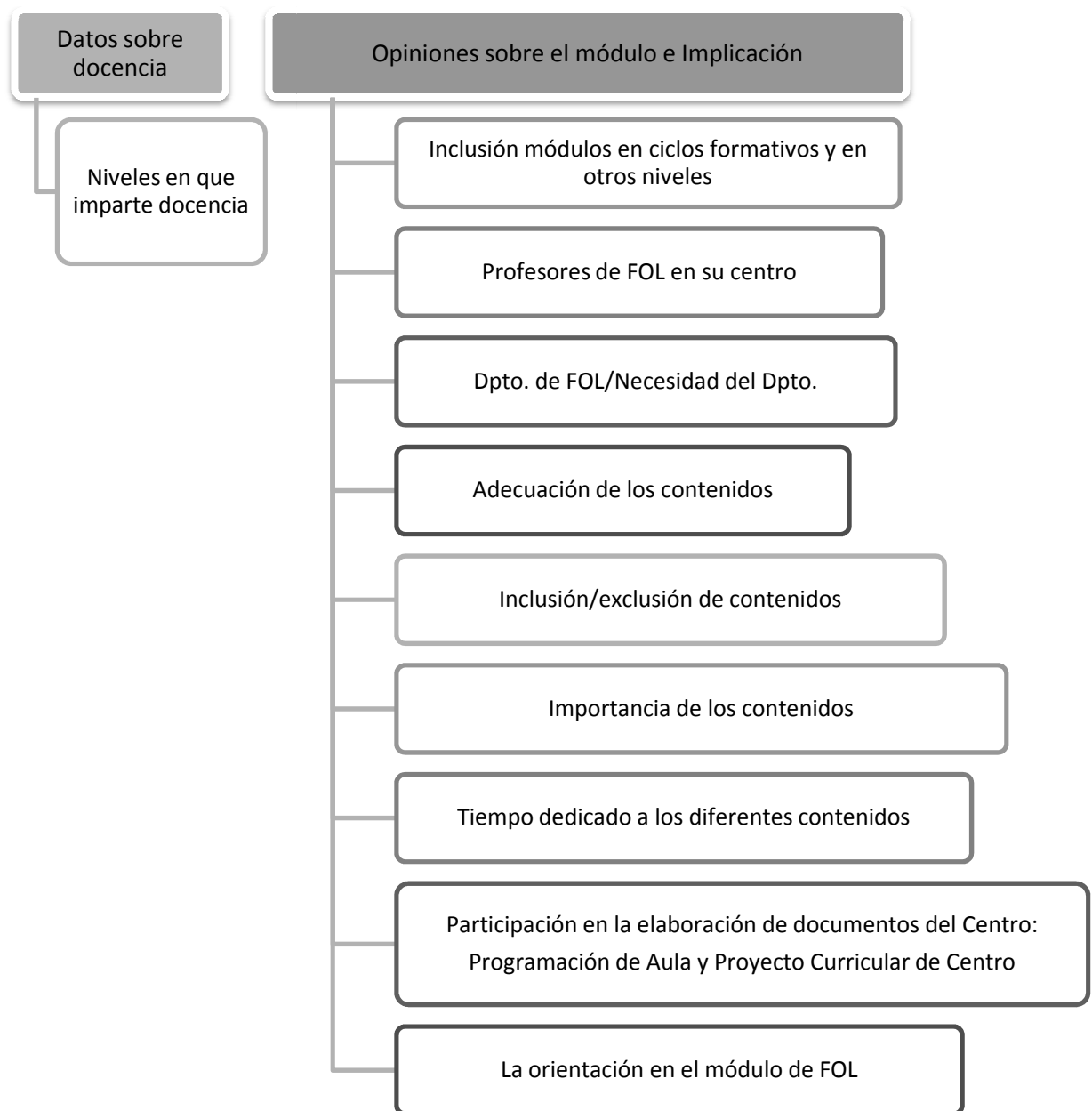
Esquema 57: Perfil de los informantes en función de los datos de la 1ª dimensión



V.3. DATOS SOBRE LAS MATERIAS Y MÓDULOS QUE IMPARTE

Los datos recogidos en esta dimensión se refieren a dos tipos de información, como puede verse en el esquema 58, por una parte la que tiene que ver con el nivel educativo en que imparten docencia y, por otra, se recogen opiniones sobre su visión sobre el módulo que imparten y su nivel de implicación:

Esquema 58: Datos recogidos con la dimensión sobre docencia del profesorado de FOL



V.3.1. Niveles educativos y materias en que imparte docencia

Se pedía información al profesorado sobre los niveles en que impartía docencia, ya que son profesores habilitados para impartir, como vimos en el Capítulo III, las materias de “Economía” y “Administración de empresa” de bachillerato, así como otras no especificadas en Enseñanza Secundaria Obligatoria. Y, también, depende del Departamento de FOL, el módulo que se imparte con este mismo nombre en los Programas de Garantía Social, que en Galicia como ya hemos mencionamos en el Capítulo II implica un volumen considerable de horas de docencia, así como en los ciclos formativos de grado medio y grado superior los módulos de Formación y Orientación Laboral (FOL), de Relaciones con el Entorno de Trabajo (RET) y de Administración, Gestión y Comercialización en la pequeña empresa (AGC), como hemos visto en el capítulo antes citado.

V.3.1.1. Docencia en Enseñanza Secundaria Obligatoria

Los profesores de FOL consultados contestaron que no impartían materias en la ESO, a excepción de un caso en el que tiene una materia, como se observa en la tabla 25, aunque la materia de este profesor/a no es Transición a la vida activa, a la que en un principio están adscritos por afinidad de docencia, sino otra que no especifica cuál es.

Tabla 25: Imparte docencia en la Enseñanza Secundaria Obligatoria

| | | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--------------------|-------------|------------|------------|
| DOCENCIA EN LA ESO | NO CONTESTA | 55 | 98,2 |
| | SÍ | 1 | 1,8 |
| | TOTAL | 56 | 100,0 |

Veremos a través de las opiniones vertidas a través del grupo de discusión, que como sucede con los Programas de Garantía Social y veremos en páginas siguientes, el profesorado dice no sentirse en absoluto inclinado a trabajar en este nivel educativo, por los problemas que les implica el tratar con alumnos/as de edades más tempranas y por considerar que la temática objeto de su especialidad no tiene especial interés en este nivel:

(...) ¿Consideráis vosotros que el profesorado de FOL, (...), estaría interesado en impartir docencia en la ESO? (Investigadora)

No, no para nada. Non queren, non queren (todos)

(...) No, es que yo discrepo un poco del tema de la, de, de impartir esas cosas en la ESO y en Bachiller, porque una de las cosas de las que nos quejamos los profesores siempre es el tiempo. Siempre necesitamos tiempo para todo, necesitamos tiempo para matemáticas, para ciencias, para tal, nos hace falta tiempo, queremos dar cosas y nunca damos todo lo que tenemos que dar porque nos falta tiempo, entonces meter algo más ahí sería mucho. Y además, la ESO y el Bachiller son etapas de la educación para seguir estudiando no para seguir en el mundo laboral, entonces, como son para estudiar, a lo mejor, unos días,... a lo mejor una forma de nivel cultural, simplemente tener ideas, (...) ...Ideas, que sepa que existe pero,... y sobre todo, tener ideas más claras, porque normalmente la gente tiene ideas erróneas de casi todo, es decir, están equivocados, hay que formatearles porque todo lo que saben de seguridad y todo lo que saben la ley y todo eso, está todo equivocado, o sea en la calle, lo que oyen en la calle, los comentarios que oyen en la calle, lo tienen todo equivocado, ni saben lo que es un empleo de prueba, todo lo confunden con,... todos los contratos son de (...) acción a la información, los tienen confundidos todas las cosas; y los accidentes de trabajo, los accidentes laborales, todas esas cosas no saben lo que es. (Prof.1)

V.2.1.2. Docencia en Bachillerato

Ante la alternativa de que los profesores de la especialidad de Formación y Orientación Laboral²⁴⁷ impartieran la materia de Economía²⁴⁸ y de Economía y Organización de Empresas²⁴⁹ en Bachillerato se les presentó como una posibilidad de respuesta en el cuestionario enviado y, como aparecen en las tablas 26 y 27, los resultados han sido en ambas materias los mismos el 94,6% contestaron que no, pero un 5,4% contestaron que sí impartían dichas materias. Es necesario destacar que un 14,2%

²⁴⁷ Según el Real Decreto 1635/1995, de 6 de octubre, por el que se adscribe el profesorado de los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional a las especialidades de la formación profesional específica (BOE 10 de octubre de 1995), los profesores de FOL con título de Licenciado en Administración y Dirección de Empresas, Licenciado en Ciencias Empresariales, Licenciado en Ciencias Actariales y Financieras, Licenciado en Economía, Licenciado en Investigación y Técnica de Mercado, Diplomado en Ciencias Empresariales y Diplomado en Gestión y Administración Pública, tendrán atribución de competencia docente en las materias de bachillerato de Economía y Economía y Organización de Empresas (Anexo II c del citado Real Decreto).

²⁴⁸ Materia propia de la modalidad de "Humanidades y Ciencias Sociales" del 1^{er} curso de Bachillerato

²⁴⁹ Materia propia de la modalidad de "Humanidades y Ciencias Sociales" del 2^o curso de Bachillerato

del profesorado podría impartirlo por tener Título de Licenciado en Economía o Ciencias Empresariales y un 1,4 de Diplomado en Ciencias Empresariales (gráfico 5). Además un 83,9% comparte instalaciones educativas con Bachillerato, como reflejaba el gráfico 9b, lo cual facilitaría dicha vinculación.

Tabla 26: Materias que imparte en Bachillerato- Economía

| | | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|----------|-------|------------|------------|
| ECONOMÍA | No | 53 | 94,6 |
| | Sí | 3 | 5,4 |
| | TOTAL | 56 | 100,0 |

Tabla 27: Materias que imparte en Bachillerato- Economía y organización de empresas

| | | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|-------------------------------------|-------|------------|------------|
| ECONOMÍA Y ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS | No | 53 | 94,6 |
| | Sí | 3 | 5,4 |
| | TOTAL | 56 | 100,0 |

V.3.1.3. Docencia en Programas de Garantía Social

Los programas de Garantía Social, como ya hemos visto en profundidad en el Capítulo II, tienen estructura modular al igual que los Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior, y entre los módulos a cursar se encuentra el de Formación y Orientación Laboral, con una carga horaria de 2 horas semanales. En Galicia en el curso 2007-2008, como expusimos en el capítulo III, se están desarrollando 996 Programas de Garantía Social en sus dos modalidades²⁵⁰, por lo que la pregunta sobre su implicación a nivel docencia en dichos Programas era necesaria.

Si observamos la tabla 28, podremos comprobar que, sin embargo, tan sólo el 16,1% sí imparte docencia en Programas de Garantía Social que están funcionando en su centro y el 83,9% no los imparte.

²⁵⁰ Como reflejamos en el Capítulo 2, tabla 2, en Galicia se están desarrollando 117 programas de la Modalidad A (Programas de Formación Educativa y Profesional) y 870 programas modalidad B (Programas de Iniciación Profesional).

Tabla 28: Imparte docencia en Programas de Garantía Social

| | | FRECUENCIA | PORCENTAJE |
|--|-------|------------|------------|
| DOCENCIA EN PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL | No | 47 | 83,9 |
| | Sí | 9 | 16,1 |
| | TOTAL | 56 | 100,0 |

Esta cuestión fue una de las que tratamos con el grupo de discusión y en el transcurso de la sesión, el profesorado asistente dio las explicaciones que a continuación transcribimos, por la agilidad del texto, y aunque el Prof. 1 es el que lleva el hilo conductor del diálogo, hemos optado por transcribir las interpelaciones de sus compañeros/as, porque apuntan a diferentes problemáticas, que hacen referencia a sus consideraciones sobre lo que pueden ser déficits de formación para trabajar con alumnado de edades inferiores a los que habitualmente tienen en sus aula de Formación Profesional, así como a un problema de motivación para trabajar la propia temática de FOL con estos alumnos/as, hasta apuntan a motivos de dotación económica del centro para adoptar este tipo de programas:

(...)... sigo hablando de la asignatura (en vez de módulo), tienen un problema y es la motivación. El gran problema de los alumnos para impartirles la asignatura, por lo menos yo cuando lo estoy impartiendo, es la motivación del alumno para querer saber algo de esto. En los, en la, en la Formación Profesional de ciclo medio y superior ya hay poca motivación, en los programas de garantía no hay ninguna. Entonces es muy duro para los profesores ir a dar una clase de algo que no les interesa absolutamente nada, de nada, lo que les vas a decir. Entonces todos los que podemos escaquearnos del programa de garantía nos escaqueamos y entonces lo da,... pues lo dejamos ahí, cogemos las dieciocho horas correspondientes que tenemos que coger y dejamos al final el programa de garantía,... laboral, interino o que lo de, aunque (dé), (...), en el programa de garantía el que da lengua, el que da gallego, que lo de él, que lo dea el que quiera, porque es muy duro dar el programa de garantía eh,... (Prof.1)

A esos programas, a esos, digamos a esos, a esa, a esa parte da enseñanza van os rapaces que son bastante capaces de estudiar, y estas asignaturas que non as entendes, de andar co ordenador, que aprenden,... ou dalas soldando,... Niños y menos niños,... (Prof.5)

... inquietos, o sea, es decir, podían, pero podían hacer perfectamente,... yo tengo algunos que podía estar en un ciclo de grado superior perfectamente eh, perfectamente, pero lo que pasa es que los tienes que motivar, les tienes que decir que son muy buenos, tienes que darles más conversación que a los demás,... Pero, pero son muy difíciles de llevarles unas

bases,... más a nosotros que somos de, eeh, licenciados en derecho, eeh, economistas, eeh ingenieros técnicos y,... no somos pedagogos. ¿Me entiendes? Y no somos, y no somos maestros. Esto un maestro, es un maestro,... un maestro eso,... lo domina, la situación,... Es un maestro y está con un niño de un programa y más o menos lo domina mejor que nosotros, generalizado mejor que nosotros,... Pero tu les vas a hablar del ambiente de trabajo, a lo mejor cuando estás hablando la tercera palabra ya está haciendo uno la gracia por atrás,... y además es que a mi a veces me da la risa, y es que no puedo llamarles la atención, porque es que a veces son graciosos, a veces hay chavales que son, que tienen imaginación y son simpáticos y dicen la broma. Entonces, eso, por eso no damos ahí, porque el problema es de motivación de los alumnos. (...)Y de nosotros, claro, no sé si nos alejamos de los programas de garantía, te digo la verdad, la mayoría de la gente,...de los profesores de FOL no, eh, ¿o digo mentira? (Prof.1)

No, nos non collemos garantía social,... (Prof.4)

Eu non me podo escaquear de ningunha maneira, eu teño que dalo,..(Prof.3)

No puedes, pero siempre que podemos escaquearnos,... (Prof.1)

Home, vamos a ver, hai xente que colle ciclos superiores y de segundo ano i é o único que colle. Nós por exemplo repartimos todo, entón,... (Prof.4)

Bueno, no es cuestión de repartir, pero si puedes escaquearte,... los cuatro que estamos si nos podemos escaquear nos escaqueamos de los programas de garantía, a alguien le tiene que quedar,... (Prof.1)

Aquí, o que, o que falábamos antes, é que o problema dos programas de garantía social, non é que non queiramos dar nun programa de garantía social, é que eu nun centro mentres non sea o director (...) non teño diametralmente claro. E non é opinión miña é a opinión do dez por cento do claustro. O sea, se podo comer un de solomillo non vou comer un de mortadela, eso é o que digo. (Prof.2)

Son os que non quere ninguén,... (Prof.4)

Son muy especiales, son muy especiales,... (Prof.1)

Os que hai nos centros pequenos ou en centros do rural pois poden vivir a conta deso,... (Prof.2)

Pero se eu teño un presuposto suficiente ¿eu para que quero os doce mil euros do programa de garantía social se non me vai dar máis que problemas? (Prof.2)

V.3.1.4. Docencia en Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior

El profesorado de la especialidad de Formación y Orientación Laboral, imparte diferentes módulos en los ciclos formativos²⁵¹ de grado medio y grado superior: el módulo de Formación y Orientación Laboral (FOL), el módulo de Relaciones con el Entorno de Trabajo (RET) y el módulo de Administración, Gestión y Comercialización en la pequeña empresa (AGC).

Es decir, aún perteneciendo todos los profesores/as encuestados a la misma especialidad las respuestas variarán en función de los módulos en que dan clase, como podemos observar en la tabla 29, los datos en ella reflejados apuntan que el 78,6% imparten docencia en FOL en Grado Medio y el 75% en Grado Superior; con respecto a RET el 50% trabajan en Grado Medio y el 41,1% en Superior. Por último, el 58,9% da clases del módulo de AGC en Grado Medio y el 39,8% en Grado Superior. Y, tan sólo en un caso de los cuestionarios analizados el profesor/a impartía otro módulo no perteneciente al Departamento de FOL, tanto en Grado Medio como en Grado Superior.

Tabla 29: Módulos que imparte en Grado Medio y Grado Superior

| | | N | % | | N | % | | N | % | | N | % |
|------------------------|-------|----|-------|-------|----|-------|-------|----|-------|-------|----|-------|
| MÓDULOS GRADO MEDIO | No | 12 | 21,4 | No | 28 | 50,0 | No | 23 | 41,1 | No | 55 | 98,2 |
| | FOL | 44 | 78,6 | RET | 28 | 50,0 | AGC | 33 | 58,9 | OTRO | 1 | 1,8 |
| | TOTAL | 56 | 100,0 | TOTAL | 56 | 100,0 | TOTAL | 56 | 100,0 | TOTAL | 56 | 100,0 |
| | | N | % | | N | % | | N | % | | N | % |
| MÓDULOS GRADO SUPERIOR | No | 14 | 25,0 | No | 33 | 58,9 | No | 34 | 60,7 | No | 55 | 98,2 |
| | FOL | 42 | 75,0 | RET | 23 | 41,1 | AGC | 22 | 39,3 | OTRO | 1 | 1,8 |
| | TOTAL | 56 | 100,0 | TOTAL | 56 | 100,0 | TOTAL | 56 | 100,0 | TOTAL | 56 | 100,0 |

²⁵¹ Según se recoge en el Real Decreto 1635/1995, de 6 de octubre, por el que se adscribe el profesorado de los Cuerpos de Profesores de Enseñanza Secundaria y Profesores Técnicos de Formación Profesional a las especialidades propias de la formación profesional específica (BOE 10 de octubre de 1995), sin embargo es preciso añadir que además de los mencionados módulos en el ciclo formativo de Animación Sociocultural se asigna a este profesorado un módulo denominado Organización y Gestión de una pequeña empresa de actividades de tiempo libre y socioeducativas, así mismo sucede con el módulo Relaciones en el equipo de trabajo, que se imparte en los ciclos formativos siguientes: Fundición; Mecanizado; Cuidados auxiliares de enfermería; Operaciones de fabricación de productos cerámicos e Instalación y mantenimiento electromecánico de maquinaria y conducción de líneas.

Como hemos expuesto en el Capítulo III, los módulos pertenecientes al Departamento de FOL, en función de la normativa en implementación, variarán desapareciendo AGC y RET e incorporando un nuevo módulo denominado “Iniciativa emprendedora”. Incluyéndose la temática trabajada hasta el momento en RET, en el propio módulo de FOL.

Aunque, es preciso hacer constar, que como declaraba el Director Xeral de FP de la Xunta de Galicia en la entrevista realizada, estos currículos aún tardarán un tiempo en publicarse en Galicia, ya que como vimos en el Capítulo II, las diferentes cualificaciones han ido publicándose sobre todo a lo largo del 2007, lo cual implica que todavía faltaría por adaptar a estas nuevas titulaciones sus necesidades formativas en formato de enseñanzas mínimas, que una vez publicadas en BOE y finalmente el currículo, iniciarían su andadura en Galicia:

(...) Nosotros desde que, desde que se aprueba un decreto, sale en BOE, hasta que nosotros lo aprobamos, más o menos necesitamos seis meses, estamos,... O sea tres meses de trabajo del profesorado para elaborar el proyecto nuestro y después otros tres meses para aprobar dentro de la estructura de la Consellería,...(...) Porque tiene que ir a la mesa sectorial, después tiene que ir al Consello Escolar de Galicia, después tiene que ir al Consello Galego da FP, después tiene que ir a los Servicios Jurídicos, después tiene que ir al Consello Consultivo, del Consello Consultivo a pasa al Consello de la Xunta y del Consello de la Xunta pasa a DOGA; y bueno, por ejemplo, desde el Consello de la Xunta hasta DOGA, por lo menos veinte días no hay quien te los quite, (...) (Director Xeral de FP de la Xunta de Galicia)

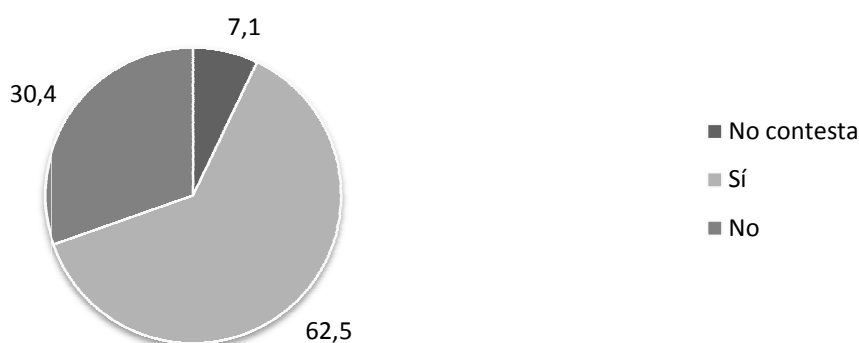
V.3.2. Inclusión del módulo de Formación y Orientación Laboral

A través de las cuestiones relacionadas con este indicador intentábamos comprobar la versatilidad que los profesores/as que contestaban al cuestionario consideraban que tenía podría tener el módulo ante la posibilidad de incluirlo en otros niveles educativos, considerando la importancia de la transversalidad del módulo objeto de estudio y la necesidad de dicha formación para la inserción laboral en las distintas etapas de transición que se suceden en la vida de todo trabajador/a a lo largo de su vida académica y laboral.

V.3.2.1. Inclusión del módulo de Formación y Orientación Laboral en otros niveles educativos

Como se puede apreciar en el gráfico 12, al preguntar a los profesores/as consultados sobre si consideraban necesaria la inclusión del módulo de FOL en otros estudios o niveles educativos, el 62,5% contestó que sí, frente al 30,4% que contestó que no. Las respuestas positivas dadas matizaban a través de respuestas a las preguntas abiertas del cuestionario, que la inclusión debería darse en la ESO (9 respuestas), Bachillerato (22 respuestas), en la Universidad (13 respuestas) y en la formación ocupacional y continua (en tan sólo un caso).

Gráfico 12: Proporción de profesores/as y consideración de incluir el módulo de FOL en otros niveles educativos



Al introducir esta cuestión en el grupo de discusión, aunque con matizaciones todos los profesores estaban de acuerdo en introducirlo en etapas terminales educativas, considerando estas el bachillerato (aunque no lo consideran imprescindible en este nivel

educativo) y los estudios universitarios, y descartando la ESO, nivel educativo en el que consideran que quien debe llevar a cabo ese asesoramiento es el departamento de orientación, aunque en esto profundizaremos en apartados posteriores. A continuación transcribimos varios fragmentos por considerarlos representativos de las opiniones que sobre esta temática se argumentaron:

Bueno en todos aquellos estudios que sean terminales, que te formen para el trabajo yo creo que sería interesante, eh, en cuanto a los estudios que eh, son medio, por ejemplo la ESO o Bachillerato, que te todavía te dan después una orientación profesional, en ese caso no me parece imprescindible, con que se de ahí la Constitución o otro tipo de valores, derechos o a lo mejor puede ser suficiente ¿no? Pero desde luego, si como veía en las ingenierías creo que era y en organización de empresas y otras materias, yo creo que en cualquier tipo de estudio universitario no solamente tener unos conocimientos básicos como los hay en otros países, eh de derechos y deberes por lo menos y de si vas muy firme, incluso de, de, iniciativa a la empresa,... si todo, si búsqueda de empleo, si ya lo dan en otras materias que no lo sé, por que tampoco sé, al final depende del curriculum de cualquier otra, ...(Prof.2)

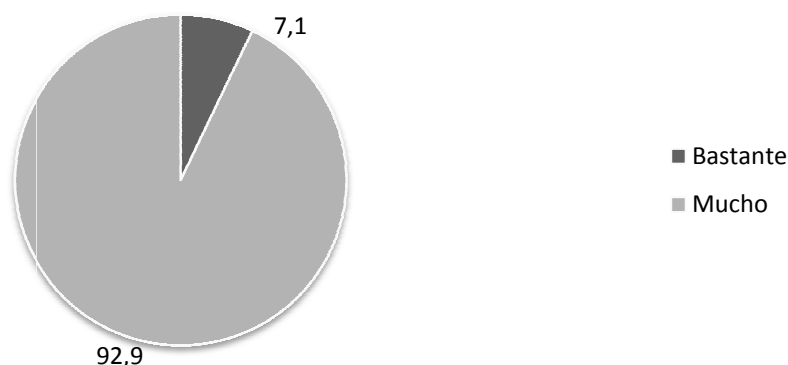
Yo sigo partiendo de que la ESO y el Bachiller son etapas de la educación para estudiar, para seguir estudiando, a nivel cultural se podría hacer algo y en alguna materia de las que tienen se podría comentar algo de, de, de riesgos, se podría comentar algo de, de autoempleo, se podría comentar algo que oliesen algo, pero sobretudo en la ESO y en el Bachiller lo que se les debe enseñar es a leer, a escribir, a escuchar, a entender, a sumar, a restar y a multiplicar, para que cuando lleguen aquí, sepan leer, sepan escribir, sepan escuchar y y entiendan lo que les dices, porque normalmente no te contestan porque no entienden lo que les estás preguntando. Entonces yo creo que la etapa de, de la ESO y Bachiller debe de dedicarse,... estar dedicada a que sepan escuchar y que te entiendan, en el idioma que quieras, en el galego, en castelán, en inglés, pero que entiendan, porque tú les preguntas y a veces no contestan porque no te entienden lo que les estás preguntando y les mandas hacer una cosa que, teóricamente deben saber que es sumar, y y no saben hacer, no saben hacer un tanto por ciento. Entonces, ¿cómo les vas a explicar cosas si no saben un tanto por ciento y no entienden lo que les preguntas? Entonces a lo mejor le tienes que meter mucha cosa en la ESO, mucho Bachiller, mucho,... eeh que sepan dee, de esto, que sepan de derechos, que sepan de empresas, que sepan,... y no, lo que tienen que saber es leer y escribir, y cuando sepan leer y escribir y entender lo que escriben y lo que leen, que vengan y les empezaremos a explicar ahora. La gente viene con un nivel bajísimo, muy bajo, o sea no te entienden, yo, es, es que yo alucino, de cosas que, que, que no se las digo porque sobreentiendo que lo saben, y resulta que es que no han entendido nada porque es que no sabían, no, no, no tenían el nivel que tenían que tener para entenderme. Entonces yo digo ¿Cómo, cómo les voy a explicar esta cosa?

Entonces no metáis más cosas en la ESO, nada más que sepan leer y escribir y matemáticas hasta multiplicar y dividir y,... lo estoy exagerando pero, pero estoy diciendo lo que es. (Prof.1)

V.3.2.2. Inclusión del módulo de Formación y Orientación Laboral en los ciclos formativos

La totalidad del profesorado participante en el estudio considera necesaria la inclusión del módulo de FOL en los ciclos formativos, aunque en sus respuestas afirmativas, tal y como se muestra en el gráfico 13, incluyen ciertas precisiones y mientras el 7,1% contesta que es “bastante” necesaria, el 92,9% indica que su inclusión es “muy” necesaria.

Gráfico 13: Proporción de profesores/as y consideración sobre la inclusión del módulo de FOL en Ciclos Formativos



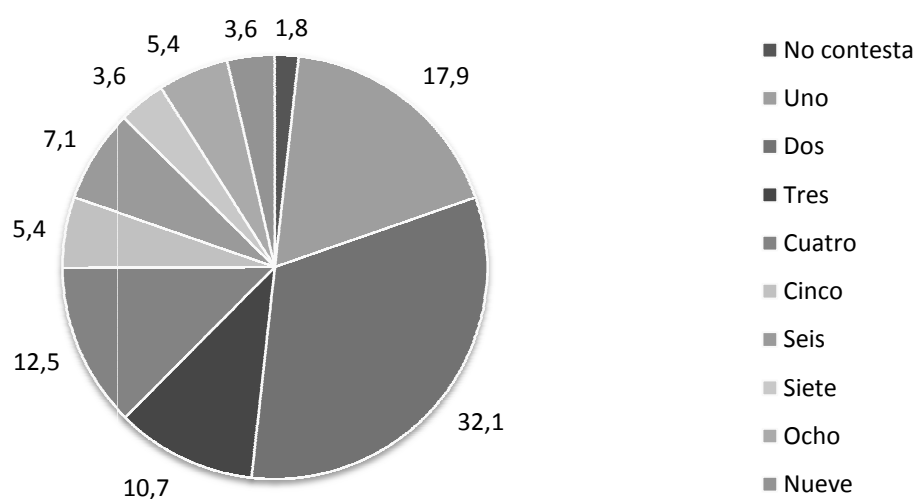
Intentamos buscar una explicación a esta imprecisión en los datos, ya que un porcentaje pequeño, pero existente, no estaba totalmente convencido de la necesidad de la inclusión, y consideramos entre otras posibilidades que se debiese a la configuración del módulo tal y como en este momento está diseñado, con lo cual trasladamos este tipo de cuestiones al foro del grupo de discusión y las respuestas apuntaron hacia una necesidad absoluta de su inclusión pero con cambios en lo que es la organización de la temática y de la carga horaria, a la que nos referiremos más adelante.

V.3.3. Número de profesores/as de FOL en el centro educativo

El número de profesores de FOL en los centros es muy variable, encontramos centros en los que hay 1 sólo profesor y centros en los que hay equipos de 9 profesores, todo ello frente a centros en los que aún impartándose la materia no hay profesores de FOL.

Por esta razón, es decir para saber cómo era el reparto de profesores y centros entre la muestra de informantes que teníamos, preguntamos a través de una pregunta abierta este dato. Los resultados, como se puede apreciar en el gráfico 14, aportan que el 32,1% de los centros tienen dos profesores de FOL, el 17,9% tiene uno, el 12,5% cuenta con cuatro profesores/as, el 10,7% con tres y que el 25,1% restante de las respuestas nos hablan de equipos de más de cinco profesores.

Gráfico 14: Número de profesores/as de FOL en su Centro



Si tenemos en cuenta el número de centros en que se imparte formación profesional en Galicia, que en estos momentos según datos de la Consellería son 197, y que se están ofertando, en la CCAA de Galicia, en la actualidad 820 ciclos completos de Formación Profesional (con un módulo de FOL de 55 horas cada uno, así como el módulo de RET y el de AGC, que con menos carga horaria y no en todas las especialidades, pero que también implica docencia del departamento), y que según datos aportados desde el propio profesorado en el grupo de discusión y el Director Xeral de FP en la entrevista

mantenida con la investigadora, para crear una plaza de profesor de cualquier especialidad, incluido FOL, es necesario que haya una docencia semanal de 12-14 horas, resulta un dato a tener en cuenta que en el momento en que se enviaron los cuestionarios (noviembre de 2006) el número de docentes de esta especialidad fuese de 173 profesores/as en toda la Comunidad Autónoma.

Con respecto al número de profesorado de FOL por centro, por tanto al número de profesores/as que forman el departamento es variable, pero además implica el peso que dicho departamento tiene en el centro educativo:

É que aquí hai como dous grupos diferentes. Eu vexo a xente que está nun Departamento potente, que son nove compañeiros ou sete,.. i eu que estou facéndome cargo de un centro donde estou eu sola e temos, pois, dous ciclos superiores, eh, dous ciclos medios, programa de garantía social,... Entón, eu son,... (Profa.3)

Como podemos observar también implica la carga horaria que el profesor/a tendrá, porque en los centros, como es el caso de la Profa.3, en que el profesor/a sea interino, aunque sobrepase las 12 horas semanales sobre su horario lectivo, arriba mencionadas, no implica la creación de una nueva plaza de profesor como nos explicaban nuestro grupo de profesores/as en la reunión mantenida (para ampliar las explicaciones, véase Anexo III).

V.3.4. Necesidad del Departamento de Formación y Orientación Laboral en el Centro

En Galicia como vimos en el Capítulo III, tras la publicación del Decreto 324/1996, se establecía los criterios para el establecimiento de los diferentes departamentos en los centros educativos de secundaria, incluidos los de formación profesional. Y , estos se organizaban en función de las familias profesionales y se decidió que se incluiría el de FOL como departamento independiente de las diferentes familias, al no pertenecer a ninguna e independiente del de orientación, aunque formando parte de él a través de la participación de un profesor. Esta característica como nos contaba uno de los profesores invitados en el grupo de discusión no es una realidad generalizable al resto del Estado:

Prof.2: (...) en España hay tres sistemas diferentes: el del País Vasco, que somos como una sucursal del INEM, es lo que hay dentro: bases de datos de empresas, alumnos y currículums y demás; el sistema eeh, de Valencia por ejemplo, donde es,...formas parte tú como profesor de FOL del Departamento de Orientación y no hay Departamento de FOL (...) (Prof.2)

Los profesores/as contestaron en su totalidad afirmativamente, al matizar el porqué de su respuesta a través de las preguntas abiertas, las opiniones podrían agruparse en dos tipos de argumentaciones, la de las razones de especificidad del módulo y las de organización docente y/o del centro.

A continuación presentamos algunas de las respuestas que apoyan uno y otro argumento:

- Por especificidad del módulo:

- *“la especialidad es totalmente independiente con fines, objetivos, procedimientos, materiales y necesidades propias”*
- *“es necesario un departamento independiente del resto de familias que trate conjuntamente la problemática y necesidades”*
- *“tiene problemáticas y contenidos específicos que deben planificarse desde un departamento”*
- *“por la transversalidad del módulo, por la importancia que tiene FOL como módulo transversal y como módulo que facilita la transición a la vida activa”*

- Por características organizativas:

- *“para la coordinación de actividades complementarias”*
- *“facilitador de la relación con otros departamentos”*
- *“porque es importante de cara a centrar contenidos y criterios, además un grupo de trabajo siempre aporta casos y conocimientos”*
- *“se justifica por el contenido y desarrollo de una programación y conocimientos específicos”*
- *“por la independencia a la hora de programar gastos y actividades”*
- *“es necesario una coordinación con objetivos comunes para seguir los mismos criterios en el centro”*

- “por el mismo motivo que justifica la estructura cualquier otro departamento: coordinación, gestión, información...”

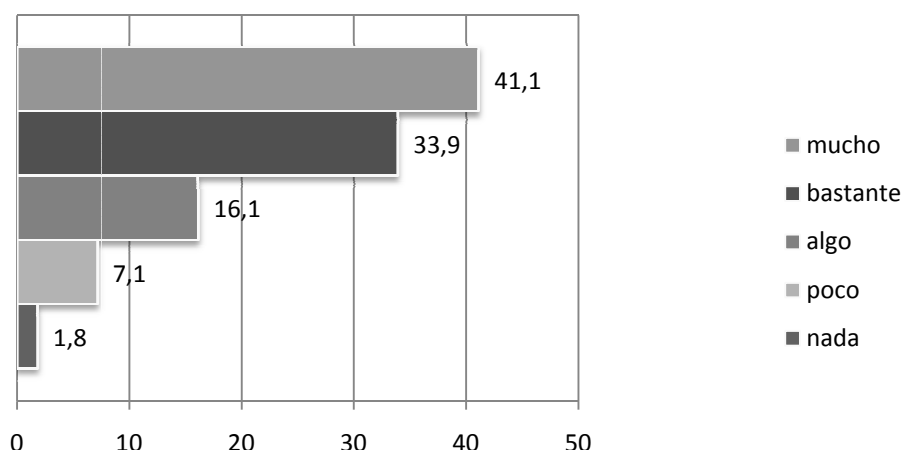
V.3.5. Adecuación de los contenidos de Formación y Orientación Laboral

Los bloques de contenido establecidos para el módulo de FOL son: “Salud Laboral”, “Legislación y relaciones laborales”, “Orientación e inserción socio-laboral”, “Principios de economía”, “Economía y organización de la empresa” y, por último, “El sector productivo en la Comunidad Autónoma de Galicia”. Se solicitó a los profesores/as que valorasen la adecuación de los diferentes contenidos y las respuestas son las presentamos en los siguientes apartados.

V.3.5.1 Adecuación del bloque de contenido: “Salud laboral”

El 75% del profesorado consultado, como aparece en el gráfico 15, considera “bastante” o “muy” adecuados los contenidos que se trabajan en FOL sobre Salud Laboral; son “algo” adecuados para el 16,1% y “nada” o “poco” adecuados para el 8,9%.

Gráfico 15: Porcentaje de respuestas sobre la adecuación de los contenidos de Salud Laboral al Módulo de FOL

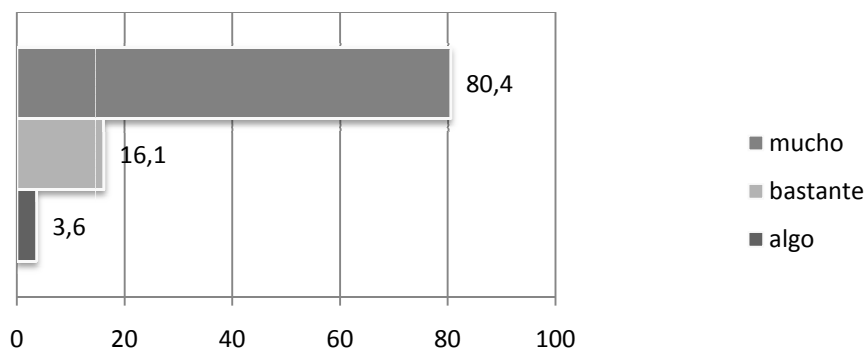


V.3.5.2. Adecuación del bloque de contenido: “Legislación y relaciones laborales”

Mejor adecuación creen, los profesores participantes en el estudio, que tienen los contenidos de referidos a Legislación y relaciones laborales, pues los considera

“bastante” o “muy” adecuados el 96,5% y “algo” adecuados sólo el 3,6%, como podemos ver en el gráfico 16.

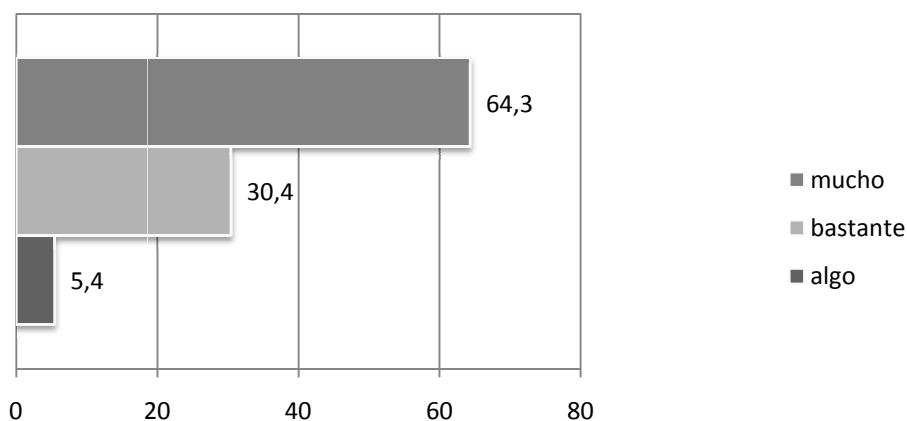
Gráfico 16: Porcentaje de respuestas sobre la adecuación de los contenidos de Legislación y relaciones laborales al Módulo de FOL



V.3.5.3 Adecuación del bloque de contenido: “Orientación e inserción laboral”

Las respuestas referidas a los contenidos trabajados sobre Orientación e inserción laboral, si nos fijamos en el gráfico 17, les parecen “bastante” o “muy” adecuados al 94,7%, frente al 5,4% que los consideran “algo” adecuados.

Gráfico 17: Porcentaje de respuestas sobre la adecuación de los contenidos de Orientación e inserción laboral al Módulo de FOL

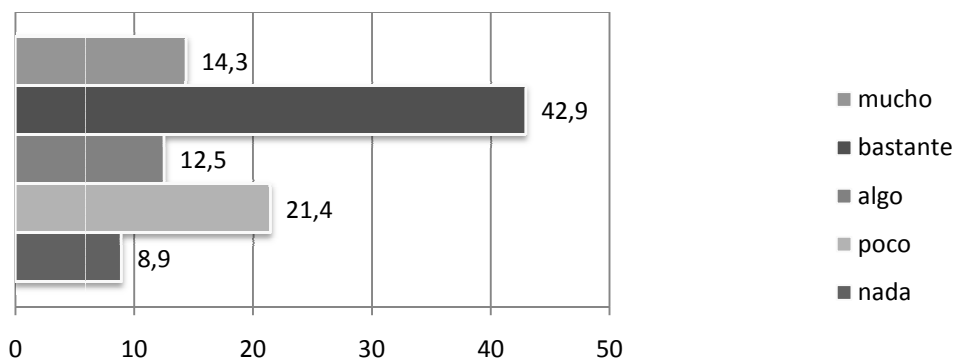


V.3.5.4. Adecuación del bloque de contenido: “Principios de economía”

Menor adecuación tienen, para el profesorado participante en el estudio, los contenidos que se trabajan en FOL sobre “Principios de economía”, así el 30,3% considera “poco” o “nada” adecuados dichos contenidos, el 12,5% considera que son

“algo” adecuados, y sólo el 57,2% les otorga los valores más altos, “bastante” (42,9%) o “mucho” (14,3%), como podemos observar en el gráfico 18.

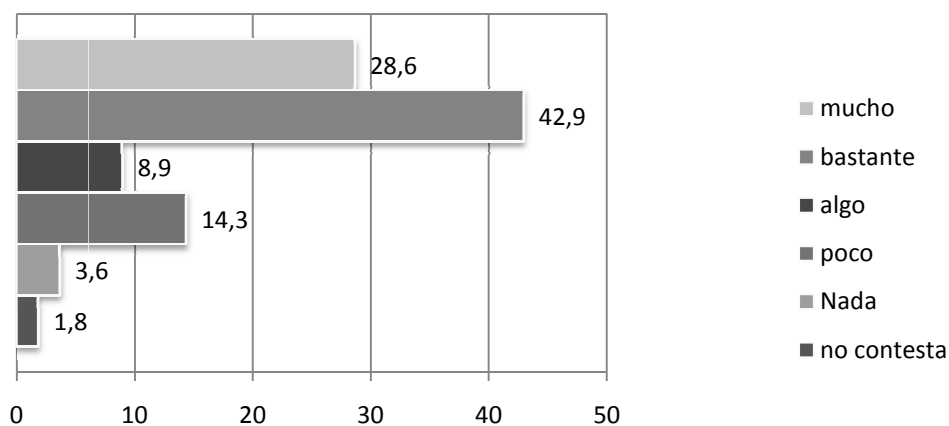
Gráfico 18: Porcentaje de respuestas sobre la adecuación de los contenidos de Principios de economía al Módulo de FOL



V.3.5.4. Adecuación del bloque de contenido: “Economía y organización de la empresa”

Los contenidos incluidos en Economía y organización de la empresa, son considerados, véase gráfico 19, como “nada” o “poco” interesantes para el 17,9% del profesorado consultado, el 8,9% eligen un valor intermedio, es decir “algo” adecuados y el 71,5% los califica de “bastante” o “muy” adecuados.

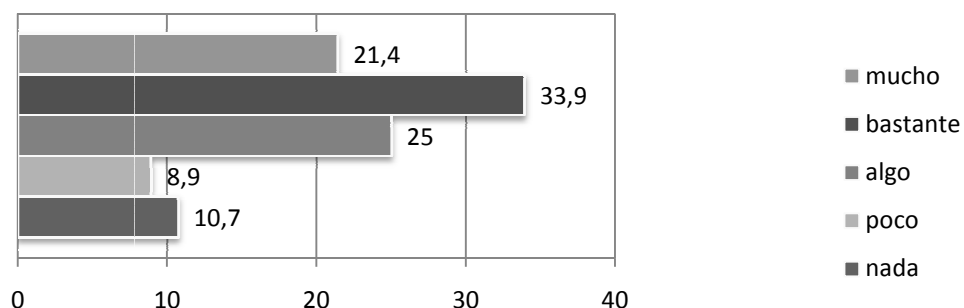
Gráfico 19: Porcentaje de respuestas sobre la adecuación de los contenidos de Economía y organización de la empresa al Módulo de FOL



V.3.5.5. Adecuación del bloque de contenido: “El sector productivo en la Comunidad Autónoma de Galicia”

La temática referida a las características del sector productivo en la CCAA de Galicia, cuyos datos recoge el gráfico 20, le parecen “nada” o “poco” adecuados al 19,6% de los encuestados, frente al 55,3% que los consideran “bastante” o “muy” adecuados y el 25% que mantienen su opinión en valores intermedios considerando el contenido mencionado “algo” adecuado.

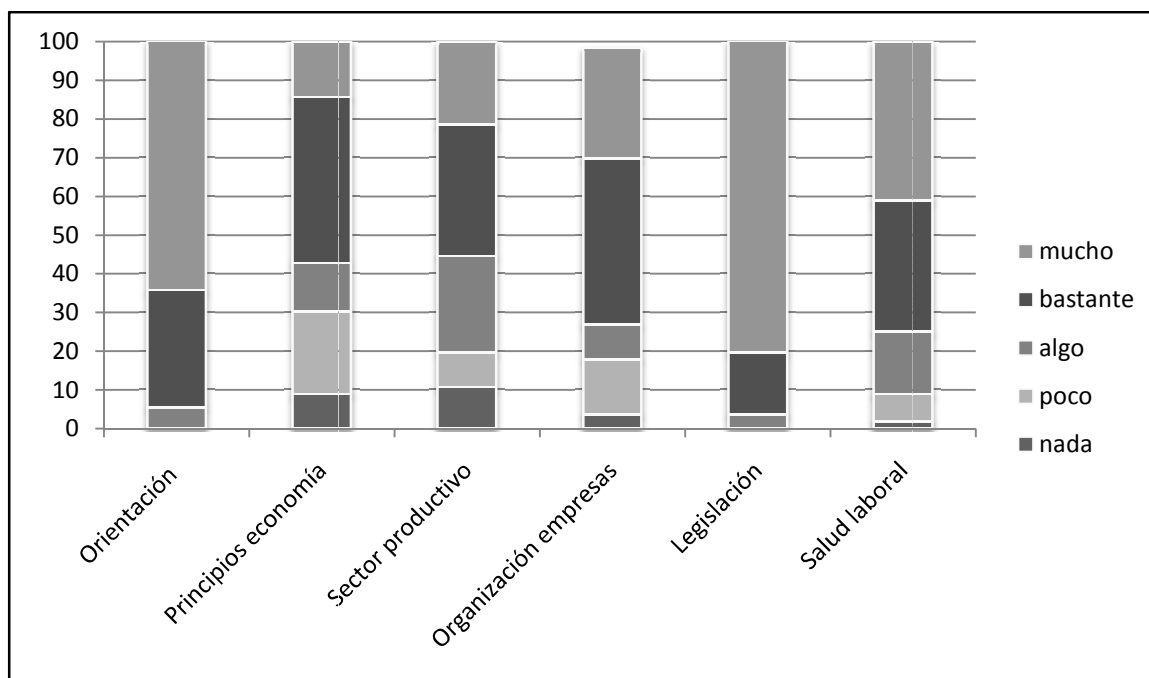
Gráfico 20: Porcentaje de respuestas sobre la adecuación de los contenidos sobre el sector productivo en la CCAA de Galicia al Módulo de FOL



V.3.5.6. Comparación de la diferente adecuación según bloque de contenido

Los profesores han valorado de diferente forma lo adecuados que eran unos bloques de contenido frente a otros, como podemos observar en gráfico 21 que presentamos a continuación. Siendo los mejor considerados (valoración “muy adecuados”) el bloque de “Legislación laboral” y el de “Orientación e inserción laboral” y seguido por “Salud laboral” y “Economía y organización de empresas”. Un menor porcentaje ha valorado como muy adecuados “Sector productivo en la CCAA de Galicia”. Por último, hemos de citar y “Principios de economía”, que aún siendo valorados por una parte del profesorado encuestado como contenidos “muy adecuados”, también es cierto que el porcentaje que les dieron dicha valoración es bastante inferior al de los otros bloques de contenido.

Gráfico 21: Adecuación de los diferentes bloques de contenido



V.3.6. Inclusión y/o exclusión de contenidos en el módulo de FOL

Una vez preguntados sobre si los contenidos que imparten les parecían adecuados, se incluyeron dos cuestiones de respuesta abierta, para que pudiesen incluir o eliminar contenidos, y aunque muchos insistían en que eran suficientes los existentes se hacía mención a contenidos a incluir como “Relaciones con el entorno” y “Relaciones con el equipo de trabajo” o temáticas referidas a “Relaciones laborales”.

En cuanto a la eliminación eran más numerosas las respuestas y hacían referencia a temáticas relacionadas con los bloques de “Principios de economía”, “El sector productivo en la Comunidad Autónoma de Galicia” y “Salud laboral”.

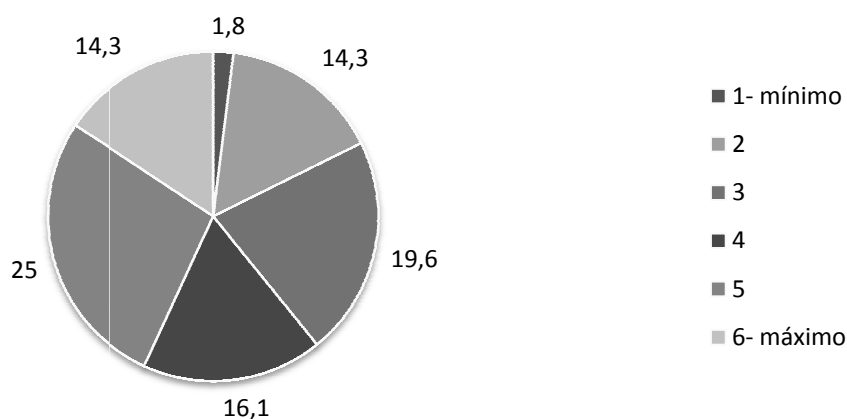
V.3.7. Valoración de la importancia de los diferentes bloques de contenido

Una vez conocida la opinión de la muestra participantes con respecto a lo adecuados que eran los contenidos que formaban parte del módulo que impartían, les pedimos los ordenasen en función de la importancia o peso que le concedían en su docencia, para ello tenían que numerarlos del 1 al 6, siendo 1 el mínimo y 6 el máximo.

V.3.7.1. Valoración de la importancia del bloque de contenido: "Salud laboral"

Como podemos observar en el gráfico 22, el 16,1% considera que la "Salud Laboral" tiene una importancia mínima (puntuación 1 y 2), seguidos del 35,7% que la considera media (puntuación 3 y 4) y el 39,3% que considera que tiene una importancia alta (puntuación 5 y 6).

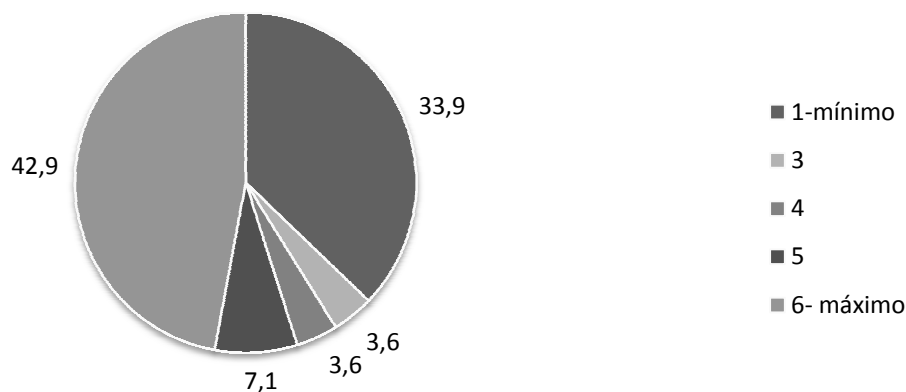
Gráfico 22: Índice de importancia que los profesores/as dan al bloque de contenidos de "Salud laboral"



V.3.7.2. Valoración de la importancia del bloque de contenido: "Legislación y relaciones laborales"

El 33,9% de los encuestados, como se ve en el gráfico 23, creen que tiene una importancia mínima (puntuación 1 y 2), el 7,2% que la importancia es media y el valor más alto el 50% considera que son temáticas de máxima importancia (puntuación 5 y 6).

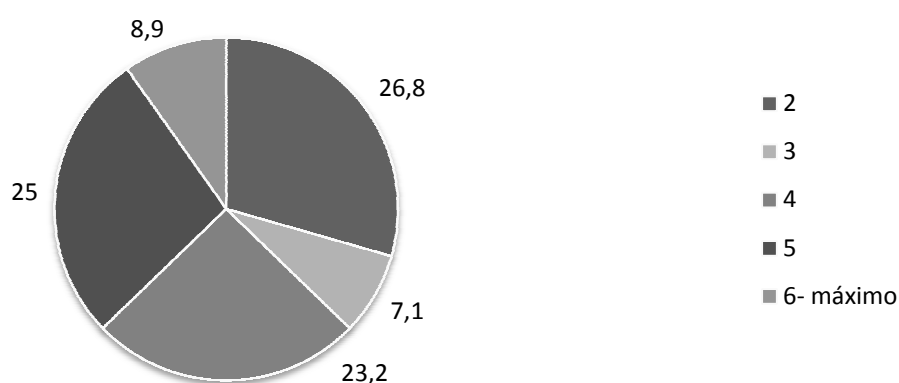
Gráfico 23: Índice de importancia que los profesores/as dan al bloque de contenidos de " Legislación y relaciones laborales"



V.3.7.3. Valoración de la importancia del bloque de contenido: "Orientación e inserción socio-laboral"

El 26,8% considera que carece de importancia o que su importancia es mínima (puntuaciones 1 y 2) frente a valores del 30,3% que le concede puntuaciones medias (puntuación 3 y 4) y el 33,9% que le da puntuaciones altas, es decir 5 y 6, como se puede observar en el gráfico 24.

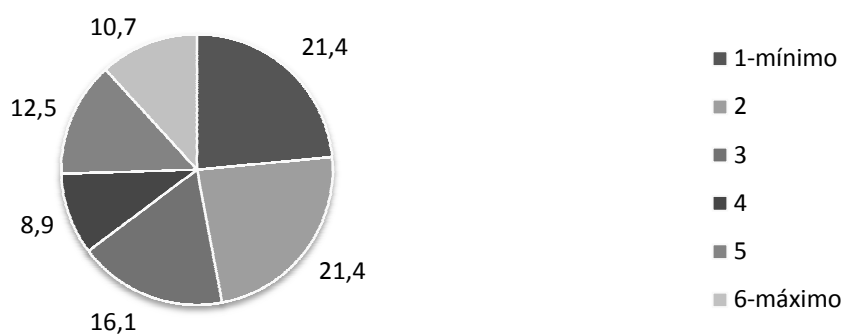
Gráfico 24: Índice de importancia que los profesores/as dan al bloque de contenidos de " Orientación e inserción socio-laboral"



V.3.7.4. Valoración de la importancia del bloque de contenido: "Principios de economía"

Las valoraciones más bajas, adquieren con respecto a este tipo de contenidos los valores bajos, así el 42,8% considera la importancia mínima, con valores de 1 y 2, como se puede observar en el gráfico 25, el 25% le otorga un nivel medio, es decir le conceden un 3 o un 4, mientras que el 23,2% le concede una importancia alta, puntuación 5 y 6.

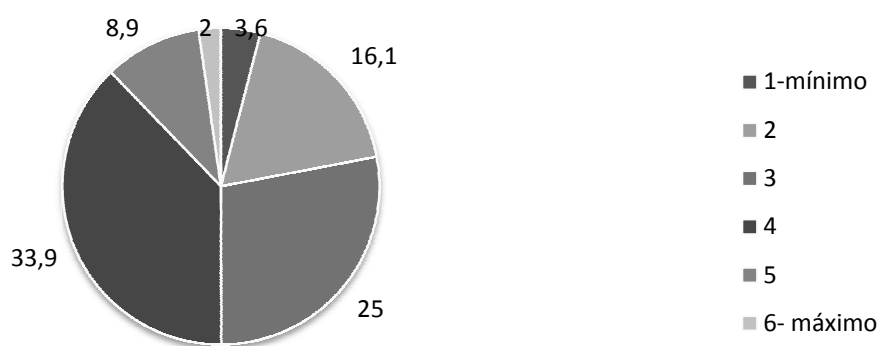
Gráfico 25: Índice de importancia que los profesores/as dan al bloque de contenidos de " Principios de economía"



V.3.7.5. Valoración de la importancia del bloque de contenido: “Economía y organización de empresas”

Los profesores/as participantes en nuestro estudio, le dieron las valoraciones más bajas, es decir 1 y 2, como se puede apreciar en el gráfico 26, a los contenidos referidos a “Economía y organización de empresas” en el 19,7% de las respuestas, mientras que 58,9% eligió valores medios, 3 y 4, y el 10,9% valores altos, puntuando con 5 ó 6 la importancia de esta temática.

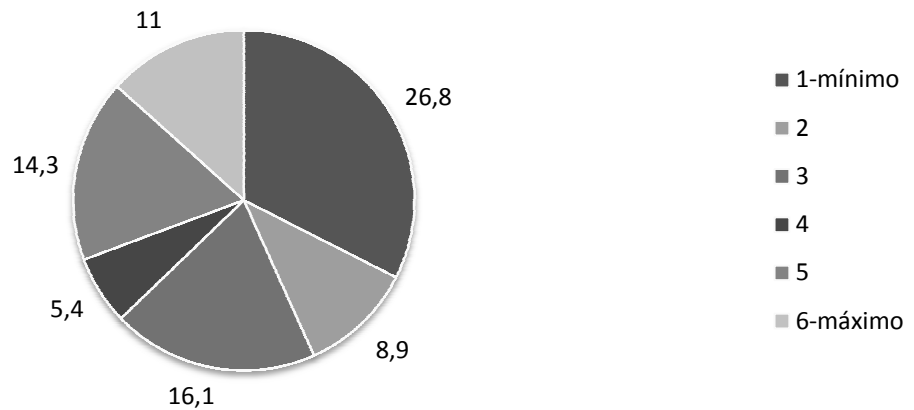
Gráfico 26: Índice de importancia que los profesores/as dan al bloque de contenidos de " Economía y organización de empresas"



V.3.7.6. Valoración de la importancia del bloque de contenido: “El sector productivo en la CCAA de Galicia”

El 35,7% escogió valores mínimos, el 21,5% señaló valores medios y el 25,3% se decidió por valores altos, como nos muestra el gráfico 27. Podríamos pensar que estas temáticas relacionadas directamente con la economía son puntuadas con valores altos por los que su formación está relacionada con la economía o la empresa, sin embargo en la muestra los datos apuntan a que sólo el 14,2% tienen estudios de este tipo.

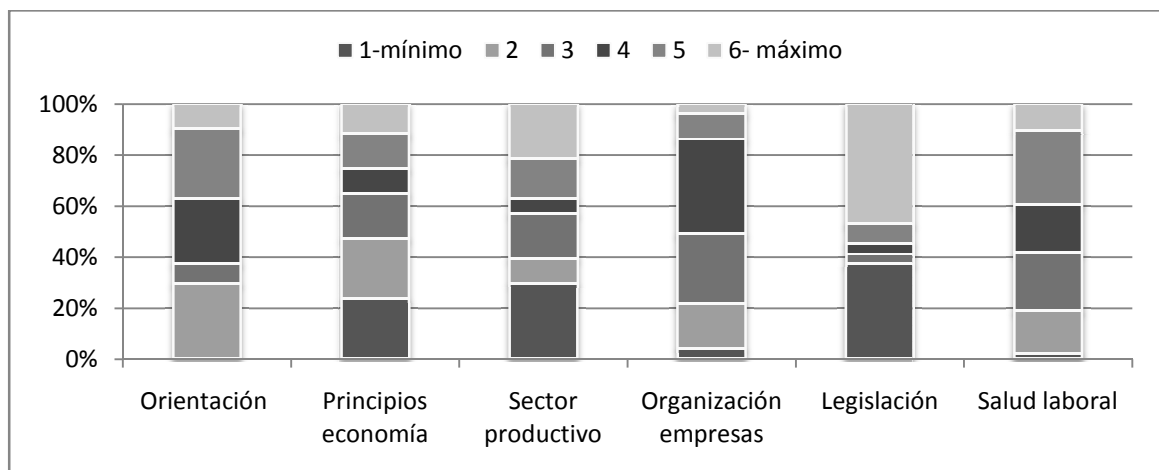
Gráfico 27: Índice de importancia que los profesores/as dan al bloque de contenidos de " El sector productivo en la CCAA de Galicia"



V.3.7.7. Comparación de la valoración de los diferentes bloques

En cuanto a las diferencias percibidas en las respuestas de los profesores/as con respecto a la importancia concedida a los diferentes bloques de contenido a trabajar en sus aulas, como podemos observar en el gráfico 28, el bloque mejor valorado (con valoración máximo-6) es el de "Legislación y relaciones laborales", seguido del "El sector productivo en Galicia". Los tres bloques que los siguen en puntuación son "Principios de economía", "Salud laboral" y "Orientación e inserción laboral" y, con respecto al bloque de "Economía y organización de empresas" es el que menos profesorado valora con la puntuación más alta (6-máximo).

Gráfico 28: Bloques de contenido e importancia considerada



V.3.8. Porcentaje de horas que dedica a cada bloque temático

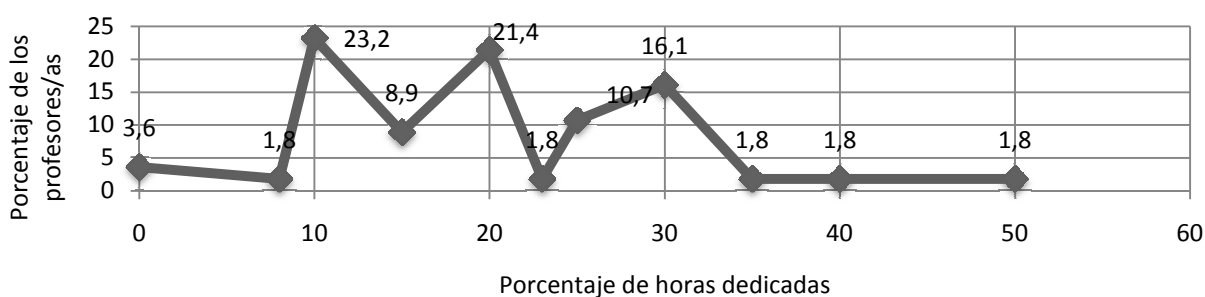
El módulo de FOL, tiene atribuida una carga horaria de 55 horas en los Ciclos Formativos de Grado Medio y 65 horas en Grado Superior, por tanto los contenidos a trabajar tendrán que ser secuenciados y temporalizados por cada profesor en función del peso o importancia que les concede para la consecución de los objetivos del propio módulo.

En estos momentos, tras conocer la importancia que los profesores participantes en el estudio conceden a cada uno de los bloques temáticos, se les invita a distribuir porcentualmente dichas temáticas en el 100% del tiempo del que disponen. Y los resultados obtenidos son los que presentamos en los apartados siguientes.

V.3.8.1. Porcentaje de horas que dedica a "Salud laboral"

A esta parte del módulo, como podemos observar en el gráfico 29, el 28,6% de los profesores/as le dedican menos del 10% del tiempo de clase (es decir si imparten un total de 65 horas, le dedican menos de 6 horas y media), el 64% le conceden entre el 11 y el 50% del tiempo con el que cuentan.

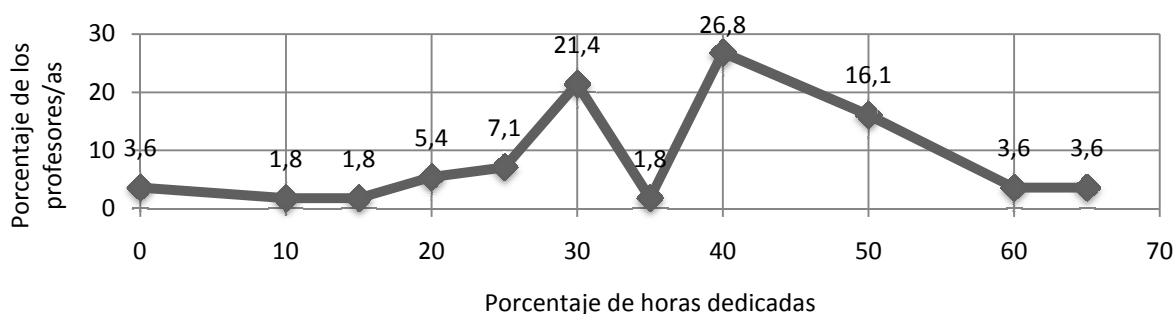
Gráfico 29: Porcentaje de horas dedicadas al bloque de "Salud Laboral"



V.3.8.2. Porcentaje de horas que dedica a “Legislación y relaciones laborales”

El 80,4% del profesorado dice dedicar a temáticas sobre legislación y relaciones laborales entre el 11 y 50 % del tiempo total de la materia; mientras, como podemos observar en el gráfico 30, el 5,4% dice dedicarle menos del 10% del horario, y en el otro extremo el 7,2% le concede entre el 51 y el 90% del tiempo. En concreto, el 23,3% de los profesores/as trabajan más del 50% dicha temática.

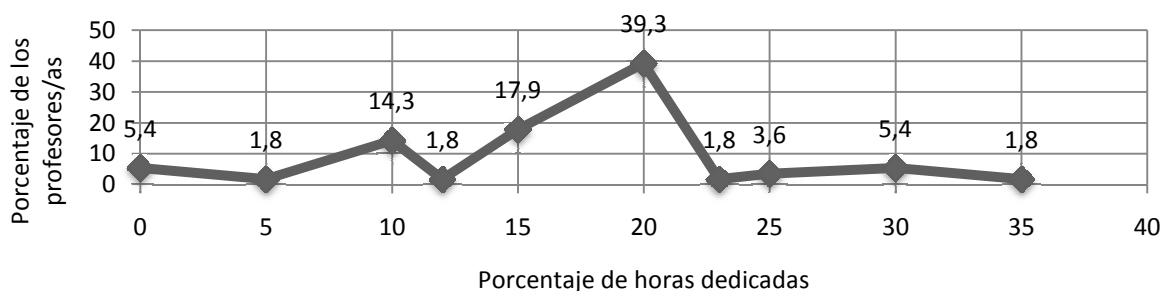
Gráfico 30: Porcentaje de horas dedicadas al bloque de " Legislación y relaciones laborales"



V.3.8.3. Porcentaje de horas que dedica a “Orientación e inserción laboral”

En lo que se refiere a temáticas relacionadas con la orientación y la inserción socio-laboral, el 11,5% del profesorado que contestó esta cuestión, según aparece reflejado en el gráfico 31, le dedica menos del 10% del horario, el 81,4% entre el 10% y el 50%, pero la realidad es que el 92,9% de los encuestados le dedica a la orientación menos del 35% de su tiempo, incluso el 5,4% no lo trabaja en absoluto y el 1,8% le dedica el 5% de su horario lectivo.

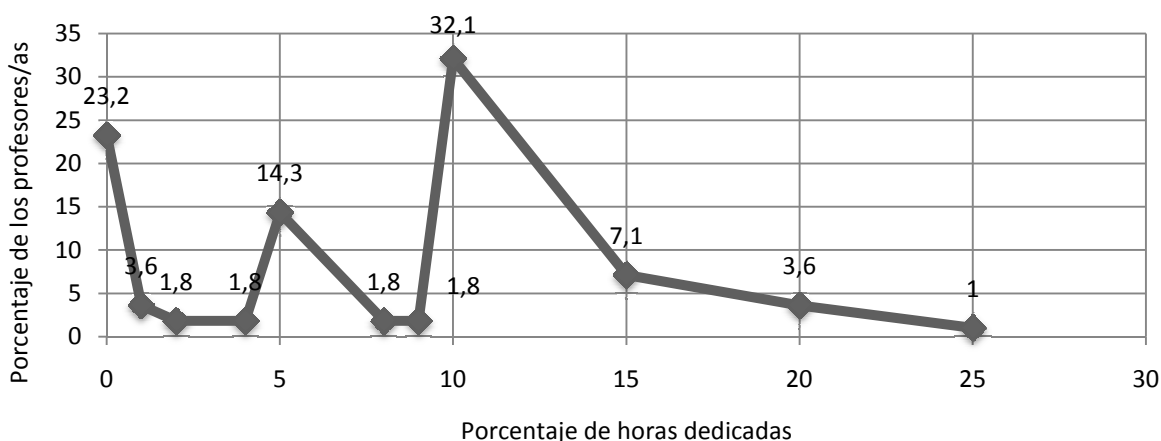
Gráfico 31: Porcentaje de horas dedicadas al bloque de " Orientación e inserción socio-laboral"



V.3.8.4. Porcentaje de horas que dedica a “Principios de economía”

Nadie entre las personas encuestadas, dedica más del 25% a la temática referida a Principios de Economía, como vemos en el gráfico 32, el 92,9% de los encuestados dedican menos del 10% del tiempo total y un 12,5% que le dedican entre un 10 y un 25%.

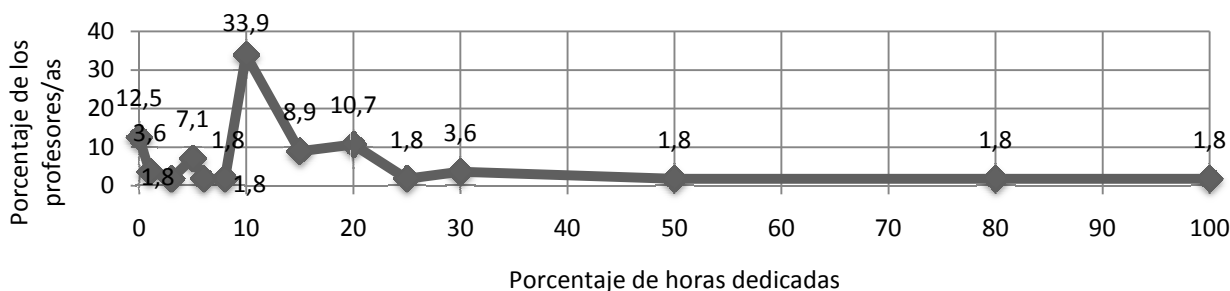
Gráfico 32: Porcentaje de horas dedicadas al bloque de " Principios de economía"



V.3.8.5. Porcentaje de horas que dedica a “Economía y organización de la empresa”

Con respecto a los contenidos referidos a Economía y organización de la empresa, el 63,4% de los encuestados le dedican menos del 10% del horario dedicados al módulo de FOL, si nos fijamos en el gráfico 33 observaremos, que frente a este dato el 3,6% le dedica más del 50% del tiempo, en concreto uno de los profesores/as encuestados declara dedicarle el 100% del tiempo, mientras el 18,8% le dedican entre el 11 y el 50% de las horas.

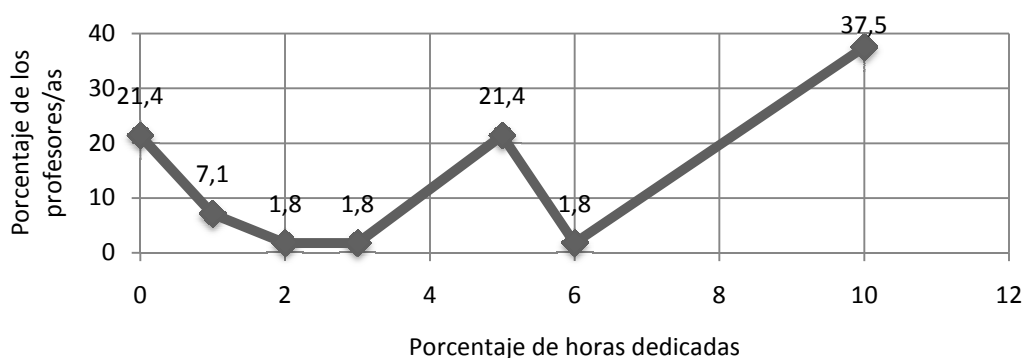
Gráfico 33: Porcentaje de horas dedicadas al bloque de " Economía y organización de la empresa"



V.3.8.6. Porcentaje de horas que dedica a “El sector productivo en la CCAA de Galicia”

El 92,9% de los encuestados, es decir la totalidad de los que respondieron este ítem del cuestionario, dedica menos del 10% de su tiempo a impartir este tipo de contenidos, de los cuales el 21,4% ni los menciona en el aula, como podemos observar en los datos reflejados en el gráfico 34.

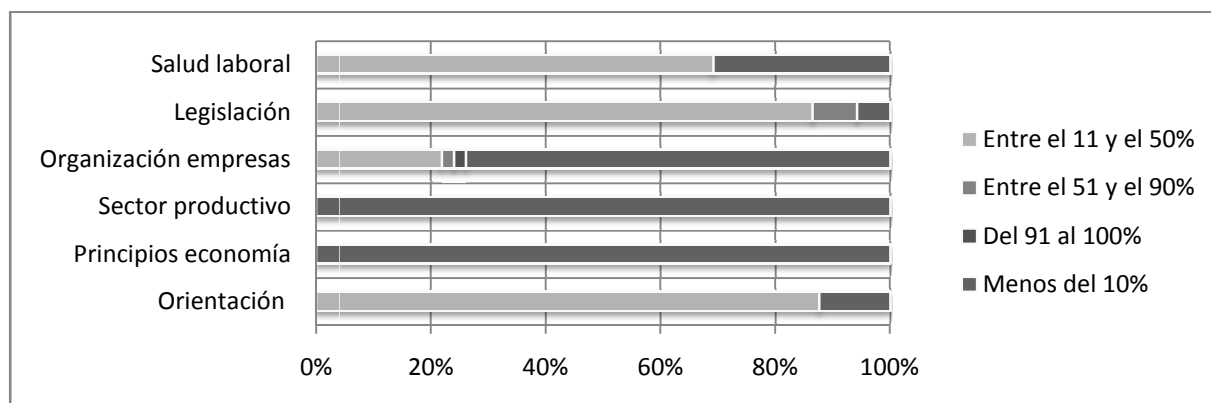
Gráfico 34: Porcentaje de horas dedicadas al bloque de " El sector productivo en la CCAA de Galicia"



V.3.8.7. Comparación del porcentaje de horas que dedica a los diferentes bloques de contenido

En cuanto a las horas de dedicación a los diferentes bloques de contenido, como podemos observar en el gráfico 35, “Legislación Laboral”, “Orientación” y “Salud laboral” normalmente son las trabajadas entre un 11 y un 50% del tiempo, mientras que la totalidad del profesorado que contesta a estos ítems dicen dedicarle menos del 10% de su tiempo a “Principios de Economía” o a “Sector Productivo”.

Gráfico 35: Bloques de contenido y tiempo dedicado a cada uno



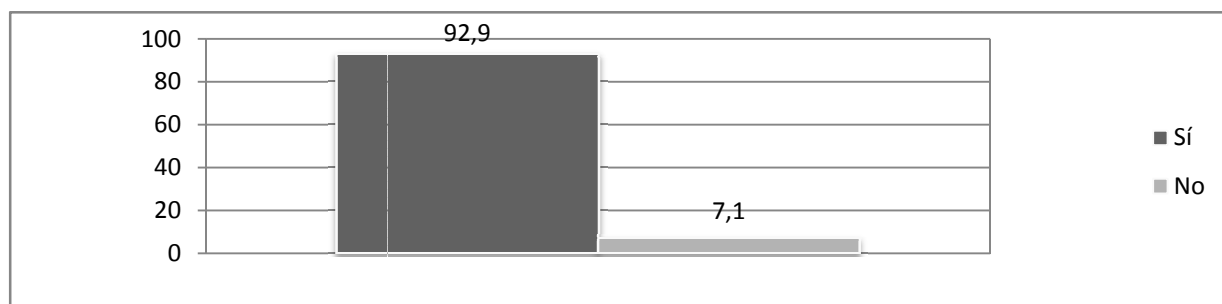
V.3.9. Participación en la elaboración de los documentos del Centro educativo

Para conocer la implicación de los profesores/as en el diseño curricular, les preguntamos por su participación tanto en la elaboración de la Programación didáctica como del Proyecto Curricular de centro, así como la participación de otro tipo de agentes, vinculados con las tareas mencionadas, tales como la Comisión de Coordinación Pedagógica del Centro²⁵² u otros agentes. Las respuestas son las que os describimos en los apartados siguientes.

V.3.9.1. Participación en la elaboración de la Programación didáctica

El 92,9% del profesorado que contestó el cuestionario, véase el gráfico 36, dice haber participado en la elaboración de la Programación didáctica de su módulo en el Centro, por otro lado el 7,1% contesta no haber participado.

Gráfico 36: Porcentaje de respuestas sobre la participación en la elaboración de la Programación didáctica



Después de conocer su grado de participación, era necesario conocer su grado de implicación, y se les pidió que en función de una escala valorasen la participación tanto de ellos como de la Comisión de Coordinación Pedagógica y otros agentes que los profesores/as mencionasen y los resultados aparecen reflejados en el gráfico 37. Así, el 76,8% contestó que el profesorado se había implicado “mucho”, el 10,7% consideró que

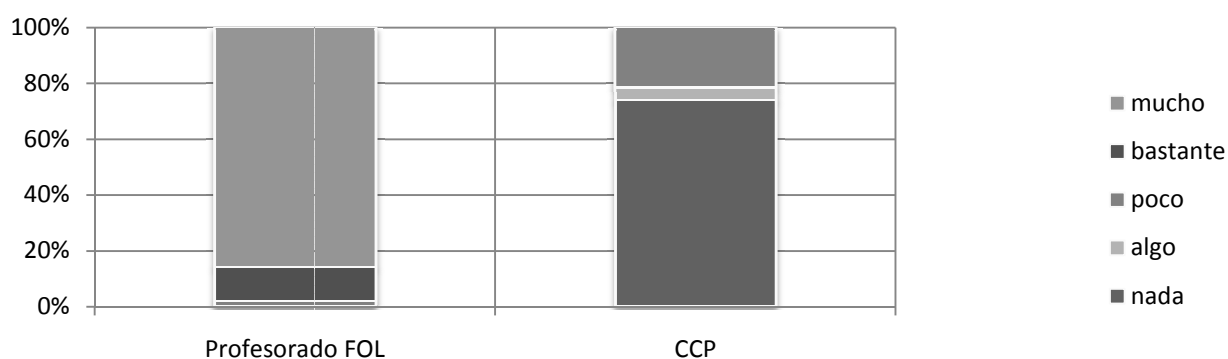
²⁵² En el Artículo 77. b del Decreto 324/1996, de 26 de julio, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación de secundaria (DOG 8 de agosto de 1996), se establece que la Comisión de Coordinación Pedagógica participará en la elaboración de las Programaciones de Aula con la establecimiento de directrices generales y, también participará en la elaboración de los Proyectos Curriculares del Centro.

el profesorado había participado “bastante”, mientras que el 1,8% contesto que la implicación había sido “poca”.

Sobre la participación de la Comisión de Coordinación Pedagógica, el 1,8% considera que “algo” y el 8,9% que “poco”, destaca un 30,4% que indica que dicha comisión no se implicó “nada”.

Ante la posibilidad de que fuesen otros los que habían participado en la elaboración de la programación, el número de respuestas es bajo y contestan que la participación ha sido a través de un seminario de trabajo y la valoración como muy positiva.

Gráfico 37: Valoración de participación de los profesores y la comisión de coordinación pedagógica en la elaboración de la Programación Didáctica



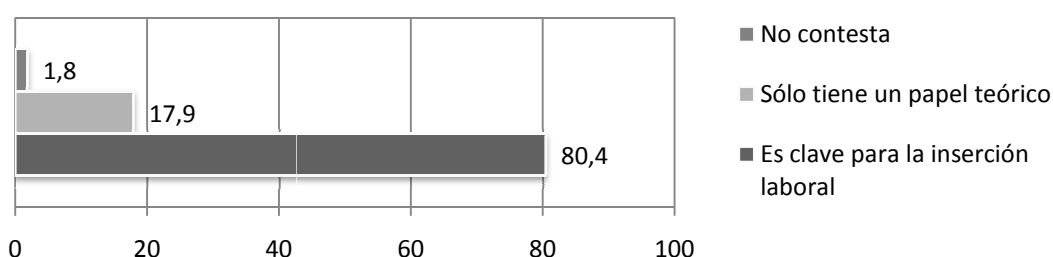
V.3.9.2. Participación en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro

Al profesorado informante de esta investigación se le preguntó sobre cuál había sido su participación en la elaboración del PCC y de los 31 que respondieron a esta pregunta, que era abierta, 15 contestaron no haber participado, y los 16 restantes dicen haber participado pero con diferentes niveles de implicación. Unos a través de la elaboración de las programaciones didácticas, alguno dice que aportó el punto de vista de las *“necesidades del mundo laboral, los recursos disponibles y las estrategias ajenas”*, otro dice haber participado con *“los temas transversales formativos”*, o con *“aportaciones específicas, como la inclusión de actividades como jornadas con IGAPE”*, es decir, nos hablan de aportaciones puntuales, un tanto alejadas de lo que podría ser la elaboración del segundo nivel de concreción curricular de los ciclos formativos de un centro educativos en el cual el módulo de FOL es común a todos los ciclos impartidos en dicho centro.

V.3.10. La orientación en el módulo de FOL

Hasta este ítem los profesores/as han contestado el 94,7% que consideran muy adecuada la inclusión de esta temática en el módulo, que le conceden mucha importancia, lo han respondido el 37% de los encuestados, y la media de horas dedicadas es de 22,88% del horario del módulo completo, por tanto es el momento de preguntarles sobre la funcionalidad del módulo de FOL en la orientación laboral de sus alumnos/as, a lo que el 80,4%, como vemos en el gráfico 38, considera que es clave para la inserción laboral, y el 17,9% dice que tiene un papel meramente teórico.

Gráfico 38: La orientación laboral de los alumnos/as desde el módulo de FOL



Los profesores/as (52) contestaron a través de una pregunta abierta, las temáticas que consideraban con mayor repercusión para la orientación laboral de sus alumnos/as y se decantaron por varias temáticas como respuesta, alguno de los participantes contestó con varias de las categorías de respuesta que presentamos a continuación:

- Legislación (contratos, seguridad social, nóminas,...) y relaciones laborales (n=27)
- Salud laboral, prevención de riesgos (n=9)
- Inserción laboral, búsqueda de empleo, autoempleo (n=19)
- Currículum vitae, entrevista, test de selección(n=7)

V.4. PERFIL RESULTANTE DE LA DIMENSIÓN RELATIVA A LAS MATERIAS Y MÓDULOS

El profesorado de FOL consultado raramente imparte materias en la ESO (1,8%), lo mismo sucede con Bachillerato (5,4%) y en los Programas de Garantía Social (16,1%). Con respecto a los Ciclos Formativos, el 78,6% da clase de FOL en Grado Medio y el 75% en Grado Superior.

Consideran necesaria la inclusión del módulo en otros niveles educativos (62,5%), tales como Bachillerato o Universidad; y valoran como muy necesaria (92,2%) la inclusión, en este caso permanencia, de dicho módulo en los Ciclos Formativos.

Habitualmente en el centro hay dos profesores de FOL (32,1%), aunque hay un número considerable de centros (25,1%) donde son más de cinco profesores. Y consideran necesario el constituirse en un departamento didáctico propio por la especificidad de la temática que tratan y por razones organizativas.

Con respecto a los bloques de contenido, dicen (en las preguntas abiertas) que añadirían temáticas sobre Relaciones laborales, Relaciones con el entorno o Relaciones con el equipo de trabajo y con respecto a las que imparten:

- “Salud Laboral” consideran que es una temática muy adecuada (41,1%), con una importancia alta (49%) y le dedican como media el 25,30% de las horas del módulo, pero en algún caso lo eliminarían como bloque de contenido perteneciente al módulo de FOL.
- “Legislación y relaciones laborales” responden que es una temática muy adecuada (80,4%) y le conceden una importancia elevada (55%), y su dedicación media es del 40,64% del horario.
- “Orientación e inserción laboral” es considerada muy adecuada (64,3%), con una importancia alta (37%) y una dedicación horaria de 22,88% como media.
- “Principios de Economía” contestan que es un bloque de contenido bastante adecuado (42,9%), le conceden una importancia mínima (46%) y la

carga horaria media que le dedican es del 13,68%, pero lo eliminarían del currículum de FOL.

- “Economía y organización de la empresa” es considerada como bastante adecuada (42,9%), la importancia es media (64%) y las horas dedicadas como media son el 20,27% del horario lectivo.
- “El sector productivo en la CCAA de Galicia” consideran que es bastante adecuada (33,9), le otorgan una importancia mínima (39%) y le dedican como media el 12,16% de las horas asignadas al módulo de FOL, lo cual justifica el hecho de que quieran eliminarlo como materia a impartir en este módulo.

El profesorado de FOL encuestado dice haber participado en la elaboración de la Programación didáctica del módulo (92,9%) y su implicación fue alta (76,8%). Aunque en la elaboración del Proyecto Curricular de Centro, su participación (49%) fue en temas puntuales.

La orientación recibida por los alumnos/as a través de este módulo, es valorada por el profesorado como “clave para la inserción laboral” (80,4%) y consideran que para la orientación es fundamental trabajar temáticas tales como “legislación laboral”, “salud laboral”, “orientación laboral”, etc.

Puede ser ilustrativa la intervención de dos profesores del grupo de discusión sobre la temática trabajada y el tiempo dedicado, que aunque no han sido las únicas intervenciones a este respecto si sirven de apunte hacia la dirección que tomaban las opiniones expuestas, y que en el caso del Prof.4 incluye la problemática de los profesores/as de otras especialidades que imparten los módulos pertenecientes al departamento de FOL:

No, necesitamos más tiempo para dar los contenidos, necesitamos más tiempo, todo el mundo lo necesita más tiempo, pero es que está claro que se están metiendo cosas nuevas que hacen falta pero,...pero, pero nosotros es que solo somos los que recogemos casi todas las ideas que salen de ahí cuando se reúnen en Madrid para tener ideas para FP: Lo meten allí, “esto, esto estaría muy bien mira, que los niños (...), eso estaría bien, eso estaría bien,...” y resulta que,... y “¿luego donde lo metemos? En la metodología de mecánica no sé porque, pos no, porque en mecánica solo dan mecánica, ¿al de electrónica? No, solo dan electrónica. Entonces, hay unas personas por ahí que dan en todas,... oye pues estos, ya está, los de FOL”; y

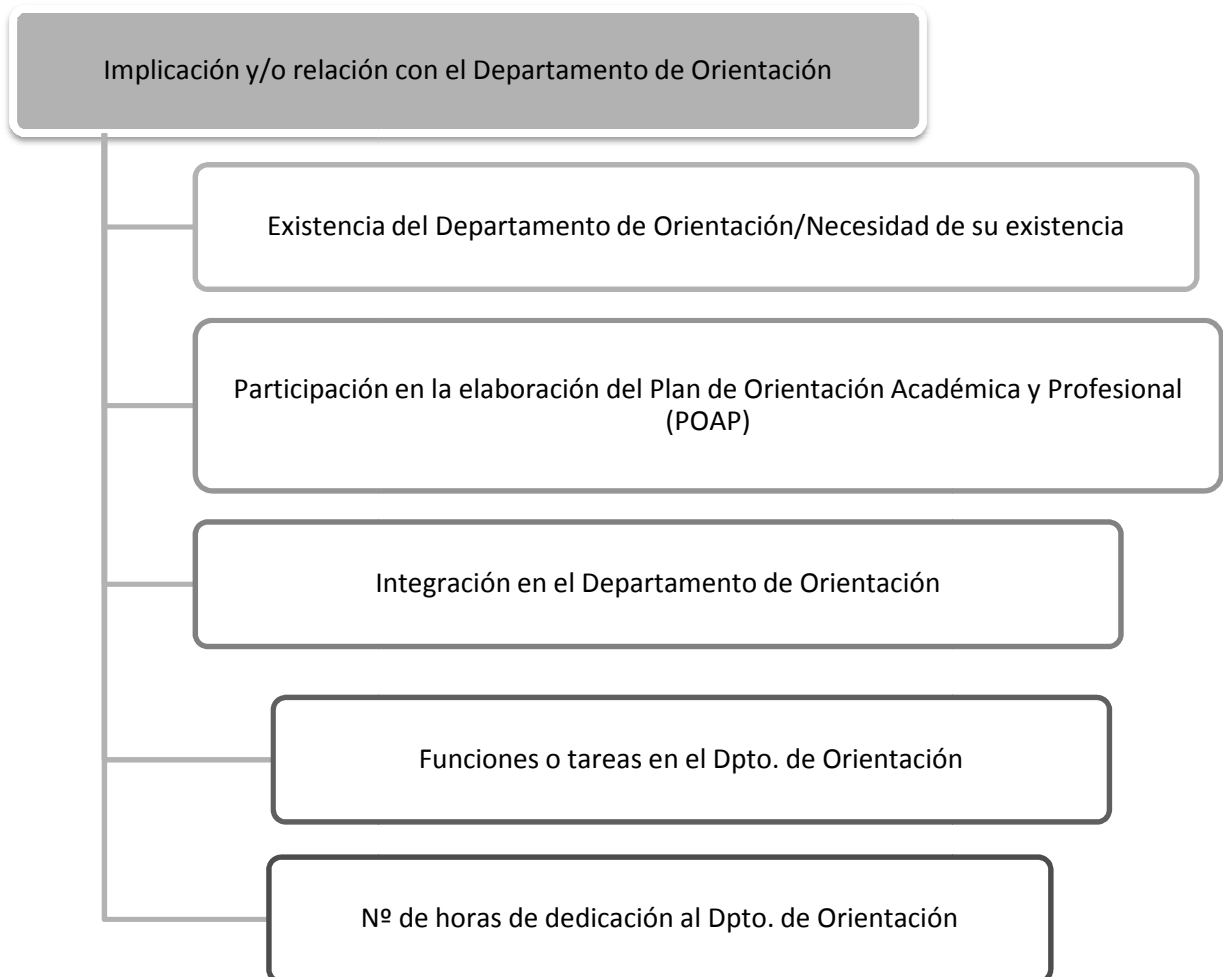
cada una de las cosas que se les ocurre, a todo en FOL, pero más horas no hay, y nosotros no tenemos, no tenemos tiempo para darlo y después hay que ayudarnos, en como lo damos también y cuando. Eso es lo que yo diría de los contenidos. Yo todos los contenidos que veo en los curriculums los veo bien, lógicos, que hacen falta, le están bien,... pero ¿Cómo lo damos eso? Y después ¿Dónde lo metemos? ¿Dais el cincuenta por ciento de la formación? (Prof.1)

Pero ó que vou eu é que, si eu teño unha programación e na miña programación comprende todo eso, eu teño que buscar a maneira de dalo. Centrándome máis nunha cousa que noutra, pero teño que dar todo. Pero si unha persona que é doutra especialidade ocasionalmente vai a dar unha materia da nosa especialidade é que non vai a dar nada, i entonces o que pasa é que a nosa especialidade, os módulos da nosa especialidade se devalúan moito porque os está dando, nun gran porcentaxe, mm unha serie de, de personas que non teñen os conhecimentos,... mínimos para eso. (Prof.4).

V.5. DATOS SOBRE FUNCIONES EN EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

Esta dimensión aportó datos sobre la implicación del profesorado de FOL con el Departamento de Orientación de su centro a través de distintos indicadores, tales como participación, tareas desarrolladas u horas dedicadas, como se refleja en el esquema 59 que presentamos a continuación:

Esquema 59: Datos recogidos con la dimensión sobre funciones del profesorado de FOL en el Dpto. de Orientación



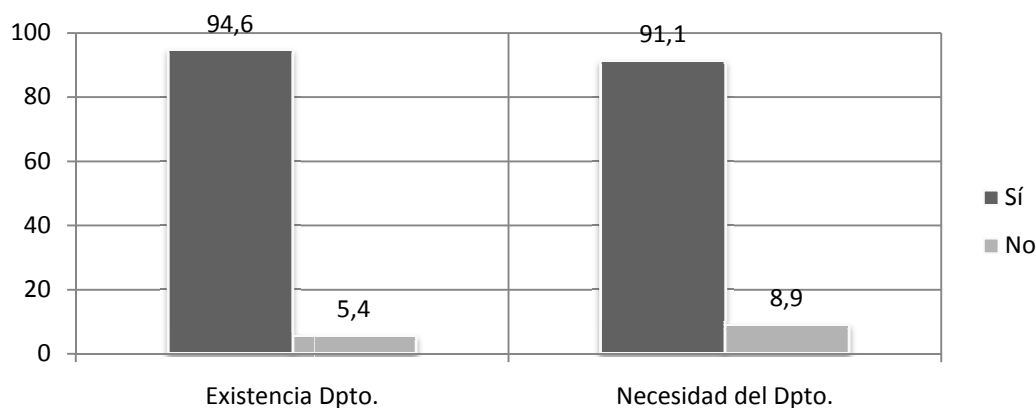
V.5.1. Existencia y necesidad del Departamento de Orientación

La organización de la orientación en los centros educativos en Galicia cuenta con Departamento de Orientación en todos los centros, que puede estar ubicado en el propio centro, que es la mayoría, o bien están adscritos a un centro en el que está dicho departamento físicamente, razón por la que se introdujo esta última alternativa de respuesta (“está adscrito a otro centro”) en el cuestionario, pero como veremos en los resultados siguientes esta posibilidad de respuesta no se utilizó en ninguna ocasión.

Sin embargo, como refleja el gráfico 39, las respuestas de los profesores/as participantes en el estudio, muestran que en el 94,6% de los centros existe el Dpto. de orientación, mientras que el 5,4% restante dicen que no tienen dicho servicio educativo.

Cuando se les preguntó si consideraban necesario el mencionado departamento el 91,1% contestó afirmativamente, mientras que el 8,9% consideraban que no eran necesarios, lo cual debido a la cercanía en los datos, puede hacer pensar que cuando conviven con el departamento en el centro lo consideran necesario.

Gráfico 39: Respuestas sobre Existencia y sobre la Necesidad de la Existencia



Hemos comprobado una cierta controversia con respecto al concepto de la orientación en formación profesional con respecto a otros niveles educativos, así las opiniones dadas tanto desde el grupo de discusión con el profesorado participante hasta las afirmaciones hechas en la entrevista realizada al Director Xeral de Formación Profesional, marcan claras diferencias de contenido y de funciones, incluso se habla de la posibilidad de que en los centros integrados, al no compartir instalaciones y por lo tanto, no compartir departamentos de coordinación docente, con la ESO y Bachillerato,

pueda ser el propio departamento de FOL el que asuma funciones, por definir, con respecto a la orientación:

(...) tema tamén importante da formación da orientación profesional que é unha das, eu creo que é unha das asignaturas pendientes da Formación Profesional galega. Entón, bueno, pois todo este tema, todos éstos temas, pois, posiblemente dependerían deste centro (Centros de Innovación Tecnológica), que sería unha novidade dentro da Dirección Xeral, que estamos intentando poñer en funcionamento. Intentaríamos que empezara a funcionar a principio do curso dous mil oito-dous mil nove. I esto sería dentro de esta línea. (...) pretendemos máis que nada que nos centros que haxa Formación Profesional, ademáis de esa FOL, de esa orientación, digamos didáctico pedagóxica centrada na ESO e fundamentalmente e no Bacharelato,... pretendemos que haxa ademais unha orientación laboral e profesional (...) (Director Xeral de FP de la Xunta de Galicia).

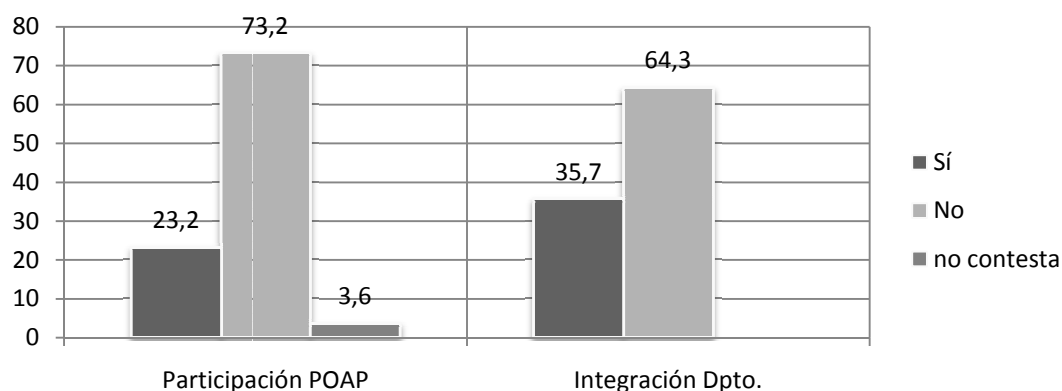
(...) Primero, una orientación para la formación, eso, vuelvo a repetir, es una, es una orientación para la ESO y para Bachiller, para que sigan estudiando y le digan tú niño a Bachiller, tú deberías hacer este ciclo de esto, tú debías ir a la Universidad a estudiar tal, a ver si te haces catedrático de tal; pero eh, nosotros una vez que los tenemos en la, en la Formación Profesional, orientarles a la inserción laboral. Entonces, ese Departamento de Orientación es un Departamento de Orientación, bien, como ahora son los IES, dices no colaboramos, es que yo no sé en que colaborar con ellos para hablar de un niño de la ESO, porque no sé, ni quiero saber nada de los niños de la ESO,... por eso no queremos dar en la ESO, porque, jeje, ¿no? queremos niños ya mayores, gente ya que,... ande y que sepa,... (...) A ver en esos centros (centros integrados) que son de Formación Profesional ya entonces si, el Departamento de Orientación casi sería el Departamento de FOL, podría estar hasta unido, o sea, podría ser el mismo; pero nosotros ¿Qué vamos a pintar,...? (Prof.1).

V.5.2. Participación en la elaboración del POAP e integración en el Dpto. de Orientación

Aunque el profesorado declara que el Dpto. de Orientación es necesario (91,1%) y que en su mayoría lo tienen en el centro (94,6%), el 73,2% no ha participado en la elaboración del POAP, como podemos ver en el gráfico 40, pero sí lo han hecho el 23,2% de los encuestados.

La normativa vigente²⁵³ establece que un profesor/a de FOL del centro tiene que incorporarse al Dpto. de Orientación, en las respuestas obtenidas el 35,7% lo hacen efectivo, mientras que el 64,3% no está vinculado al Departamento.

Gráfico 40: Participación en la elaboración del POAP e Integración en el Departamento de Orientación



Si profundizamos en estos datos y los relacionamos con el número de profesores que había en los centros de la muestra estudiada, podemos decir que en los centros en que había un solo profesor este debería formar parte del departamento de orientación, sin embargo tan sólo el 25% se ha integrado en el centro, en los centros en que había dos profesores se ha integrado el 35%, en los de tres el 10%, en los de 6 y 7 el 5% en cada unos, y en el resto, es decir, en los centros con cinco, ocho o nueve profesores ninguno dice haberse integrado en el departamento de orientación. Del profesorado

²⁵³ Artículo 3.c. del Decreto 120/1998, del 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 27 de abril de 1998).

que se integró en el departamento, menos de la mitad, el 45% participó en la elaboración del POAP.

V.5.3. Funciones y/o tareas en el Departamento de Orientación

Los profesores de FOL integrados en el departamento de orientación, que como ya mencionamos anteriormente deberían ser uno de cada departamento de FOL, tendrá como miembro de dicha estructura organizativa unas funciones²⁵⁴ y por su especialidad, otras funciones específicas²⁵⁵. Preguntamos a través del ítem 28 del cuestionario, tanto por las tareas como por las funciones que realizaban y las respuestas de los 21 profesores/as integrados en el equipo de orientación del centro fueron en unos casos poco precisas o genéricas (a) y en otros puntualizaron más sus respuestas (b):

- (a) *“orientación e inserción laboral, “organización de actividades de inserción laboral y orientación académico-profesional”, “relacionadas con la orientación laboral”, etc.*
- (b) *“propuesta y aplicación de medidas, por ejemplo en un programa de eliminación de conductas discriminatorias”, “bolsa de trabajo, salidas profesionales de los ciclos específicos, estadísticas de ocupación laboral, etc.”, “detectar problemas de aprendizaje y comportamiento, poner en práctica medidas activas”, etc.*

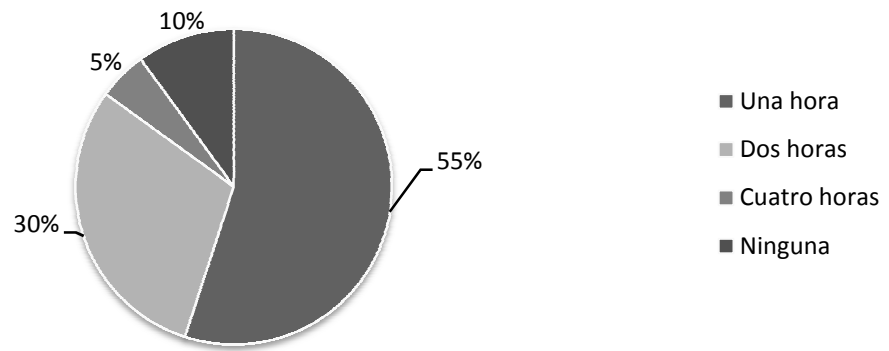
²⁵⁴ Artículo 6 del Decreto 120/1998, del 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 27 de abril de 1998).

²⁵⁵ Artículo 8 de la Orden de 24 de julio de 1998, por la que se establece la organización y funcionamiento de la orientación educativa y profesional (DOG 31 de julio de 1998).

V.5.4. Dedicación horaria al Departamento de Orientación

La pregunta 29 del cuestionario estaba dirigida al profesorado integrado en el departamento de orientación y recogía la dedicación en horas por semana al mencionado departamento y, como podemos ver en el gráfico 41, el 55% dedica una hora semanal, el 30% dos horas, el 5% dedica cuatro horas y el 10% del profesorado aunque dice estar integrado en el equipo de orientación dice no dedicar “ninguna” hora a dicho cometido.

Gráfico 41: Dedicación en horas por semana al Dpto. de Orientación



V.6. PERFIL RESULTANTE SOBRE LAS FUNCIONES EN EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

El 94,6% del profesorado que participa en la presente investigación dice que en el centro educativo en el que trabaja está constituido departamento de orientación, y el 91,1% considera necesaria la existencia de dicho órgano de coordinación docente.

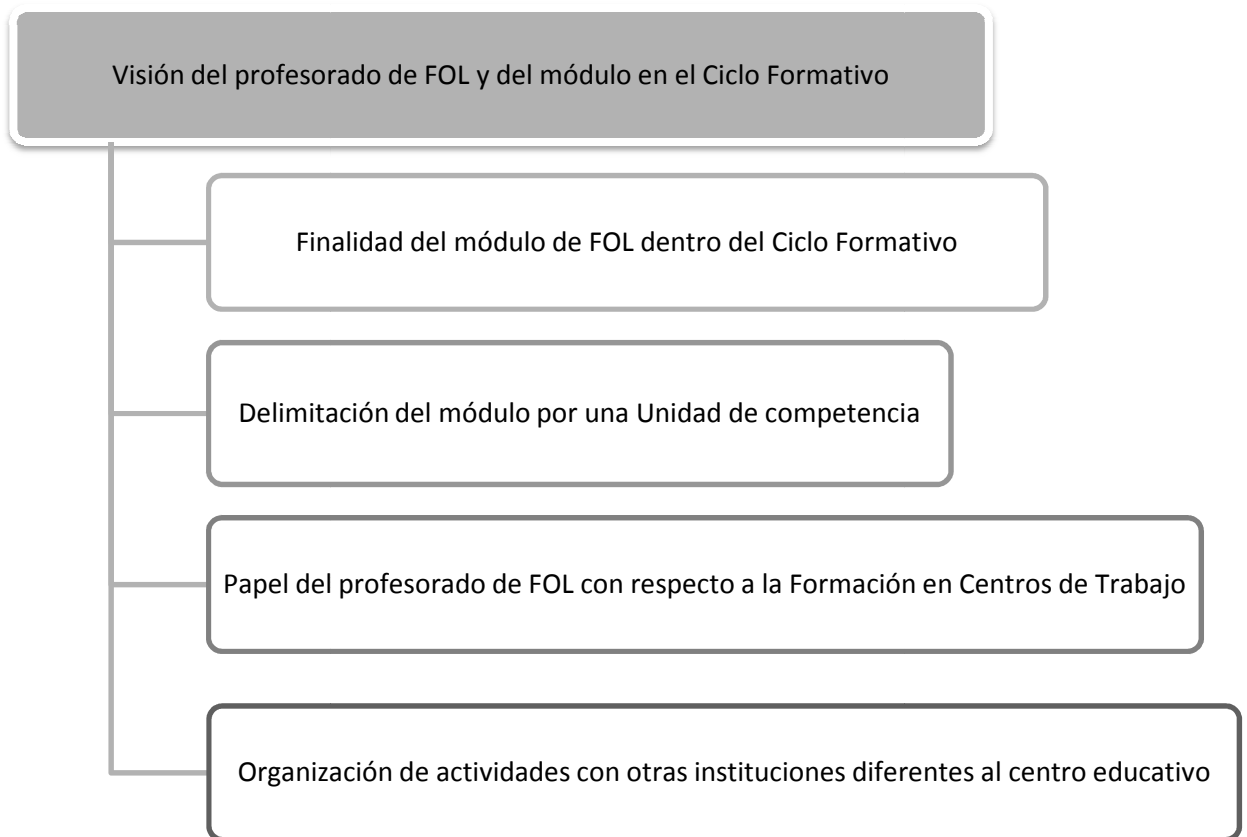
Sin embargo, el 64,3% de la muestra total de participantes no se vincula con el equipo de orientación y, por tanto parece lógico, que de estos el 73,2% no participan en la elaboración del POAP.

De los que sí se integran en el departamento de orientación y que representan el 35,7% de la muestra total, sólo el 45% participó en la elaboración del POAP y el 55% dedica una hora semanal a su trabajo en dicho departamento. Este tiempo es dedicado a temáticas sobre inserción laboral, en su mayoría.

V.7. DATOS SOBRE FUNCIONES EN EL CICLO FORMATIVO

Con esta dimensión se pretendían recoger datos relacionados con la visión que el profesorado participante tenía sobre su posición como profesor en los ciclos formativos y la del módulo de FOL con respecto a las características de otros módulos, como reflejan los indicadores recogidos en el esquema 60 que presentamos a continuación:

Esquema 60: Datos recogidos en la dimensión sobre funciones en el ciclo formativo



V.7.1. Finalidad del módulo de Formación y Orientación Laboral

Una vez que hemos visto las temáticas trabajadas dentro del aula por los profesores y la importancia que les concede y vimos su relación con la orientación educativa, les cuestionamos sobre la finalidad principal del módulo que imparten.

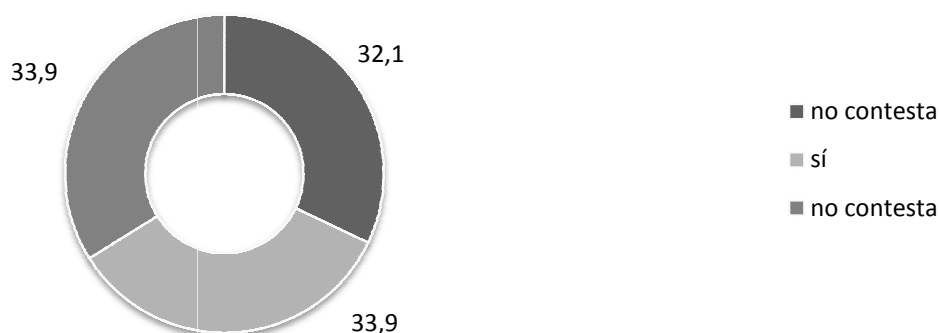
En el recorrido hasta ahora hecho, comprobamos la diferente visión que tienen unos de otros con respecto a los bloques a impartir y del peso que les conceden, sin embargo en cuanto a la finalidad la respuesta es unívoca, la finalidad es preparar a los alumnos/as para la inserción laboral. Es evidente, a través de sus propias matizaciones, que para tal fin unos ponen el acento en diferentes temáticas, a continuación transcribimos algunas de las respuestas más representativas:

- *“formar a futuros y actuales trabajadores en materia de seguridad laboral e informarles de sus derechos y obligaciones como trabajadores”*
- *“concienciar al alumnado de la existencia de un mundo laboral, ajeno a su medio habitual, que deben conocer con sus derechos y obligaciones”*
- *“acercar al alumno al mundo empresarial y laboral”*
- *“conocimiento en legislación laboral básica, orientación laboral y fomento de la salud laboral”*
- *“transversal, interés general”*
- *“dar nociones básicas de derecho laboral, derecho empresarial y técnicas de búsqueda de empleo”*
- *“aportar conocimientos/habilidades no específicos de la Familia Profesional pero sí imprescindibles para el alumno”*
- *“impartir nociones básicas de derecho del trabajo y seguridad social, prevención de riesgos laborales y búsqueda de empleo.”*

V.7.2. Delimitación del módulo por una unidad de competencia

Los datos revelan, como se puede ver en el gráfico 42, un reparto equitativo en las respuestas, digamos que los profesores/as no se decantan por la necesidad de delimitar el módulo que imparten por una unidad de competencia, así el 33,9% dicen que sí, el mismo porcentaje que no y el 32,1% no contestan.

Gráfico 42: Delimitación del Módulo de FOL por una unidad de competencia



A continuación presentamos algunos de los argumentos esgrimidos por el profesorado informante para el contestar “sí” y para contestar “no”:

- **Sí:**

- *“porque es una competencia determinante del éxito laboral”*
- *“porque es una materia autónoma”*
- *“porque tiene base de conocimientos suficientes y distintas capacidades elementales para asumir”*
- *“permitiría mayor concreción”*
- *“porque pretende orientar la inserción laboral”*

- **No:**

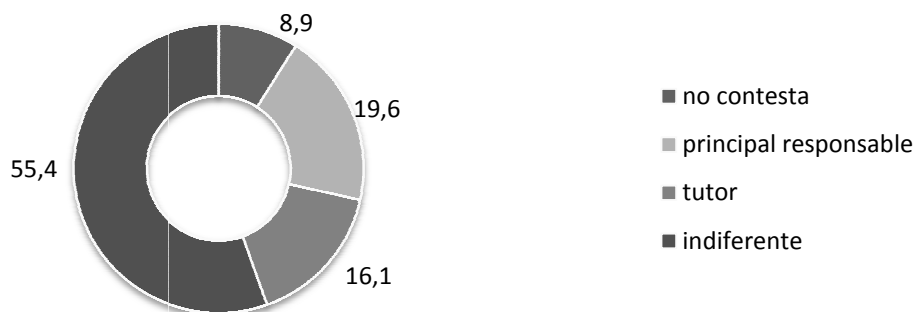
- *“porque es más genérico”*
- *“porque son contenidos transversales, útiles independientemente del sector productivo donde termine insertándose el alumno”*
- *“porque hay que trabajar valores y teorías difíciles de delimitar”*
- *“es un módulo global”*
- *“porque no está asociado básicamente a un «saber hacer»”*

V.7.3. Relación del profesorado de FOL con el módulo de Formación en Centros de trabajo

El módulo de Formación en Centros de Trabajo²⁵⁶ (FCT) según la legislación vigente es un bloque coherente de formación que se desarrolla en las empresas o instituciones en situaciones reales de trabajo, y está supervisado por un tutor del centro educativo y un tutor en la empresa donde se realizan las prácticas.

El tutor designado en el centro educativo, será un profesor del centro²⁵⁷ que imparta una materia común a todos los alumnos/as, con lo cual no es de extrañar que el 19,6% del profesorado encuestado considere que su misión con respecto a la FCT es la de ser el responsable principal (coordinador), o que el 16,1%, como podemos observar en el gráfico 43, considera que su función es ser el tutor desde el centro. Mientras el 55,4% dice que la función es indiferente, lo cual implica que su responsabilidad no está ligada a su especialidad como profesor, sino a su voluntad a la hora de querer asumir dicha responsabilidad.

Gráfico 43: Función del profesorado de FOL con respecto a la FCT



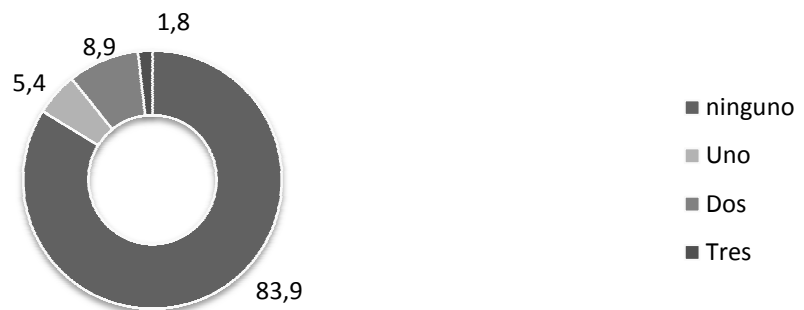
²⁵⁶ Artículo 11 del Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (BOE 3 de enero de 2007) y en Galicia Orden del 28 de febrero de 2007 por la que se regula el módulo profesional de formación en centros de trabajo de la formación profesional inicial, para el alumnado matriculado en centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 8 de marzo de 2007).

²⁵⁷ En el punto 63 de la Orden del 1 de agosto de 1997 por la que se dictan instrucciones para el desarrollo del Decreto 324/1996 por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria y se establece su organización y funcionamiento (DOG 2 de septiembre de 1997).

V.7.4. Tutor de FCT

Las contestaciones con respecto si han sido tutores del módulo de FCT y, en su caso, cuánto tiempo llevan o han estado como tutores son coherentes con los que han respondido que consideran que su función es ser tutor (gráfico 43). El 83,9% dice que no haber sido nunca tutor, como observamos en el gráfico 44, y el 16,1% han sido tutores. De estos profesores/as, el 5,4% han estado un año, el 8,9% dos años y el 1,8% dicen haber estado como tutores tres años.

Gráfico 44: Tiempo como tutor del módulo de FCT



V.7.5. Organización de actividades con otras instituciones

Preguntamos al profesorado informante si entre sus funciones estaba la organización de actividades con otras instituciones, conducentes a que los alumnos/as entrasen en contacto contextos laborales relacionados con su futuro profesional y, como podemos ver en el gráfico 45, las respuestas han sido equitativas, un 50% contesta que sí, pero el 48,2% contesta que no es una de sus funciones.

Gráfico 45: Función de organización de actividades con otras instituciones



V.8. PERFIL RESULTANTE SOBRE FUNCIONES EN EL CICLO FORMATIVO

El profesorado participante en este estudio tiene una idea unánime de que la finalidad del módulo en que imparten docencia es preparar a los alumnos/as para su inserción en el contexto laboral derivado de su formación, mayoritariamente puntualizan con respecto a conocimientos sobre legislación laboral.

Las opiniones sobre la necesidad u oportunidad de que el módulo del que son docentes esté delimitado por una unidad de competencia, presenta respuestas dicotomizadas, son el mismo porcentaje los que opinan que debería como los que opinan que no, el 33,9%. Y las justificaciones en uno u otro sentido no son determinantes, incluso en algún caso se utiliza el mismo argumento a favor y en contra (*“es un módulo transversal”*).

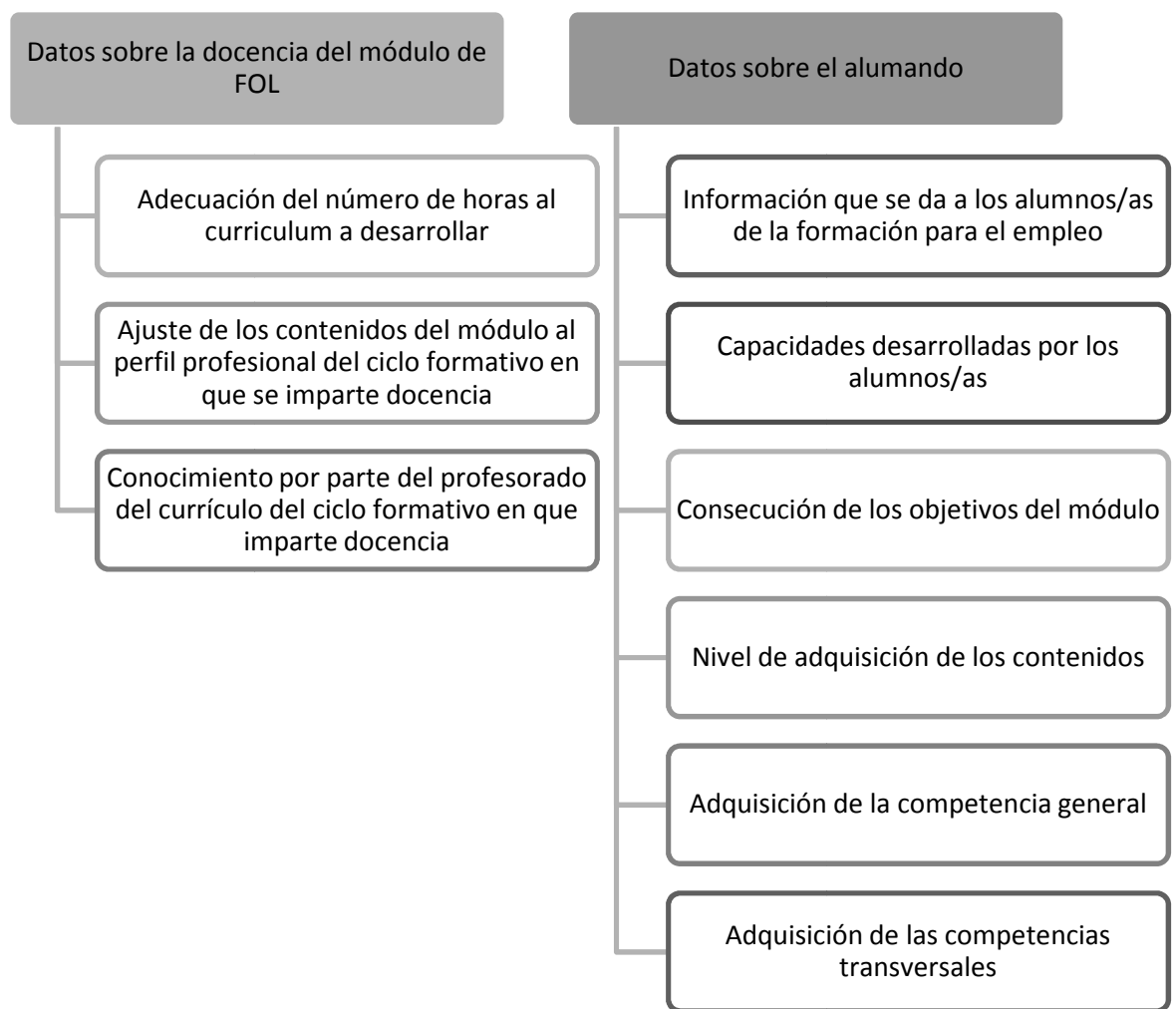
El 55,4% no considera que tenga implicación alguna con el módulo de FCT, con lo cual no extraña que el 83,9% no hayan sido tutores de dicho módulo.

Tampoco, las respuestas con respecto a si tienen competencia sobre la organización de actividades con otras instituciones, se decantan en algún sentido, el 50% contestan que sí y el 48,2% que no.

V.9. DATOS SOBRE LOS ALUMNOS/AS Y LA DOCENCIA DEL MÓDULO DE FOL

Con los ítems estructurados en esta dimensión, se pretendía recoger información, como aparece en el esquema 61, sobre la percepción que el profesorado tenía de los aprendizajes de sus alumnos/as y de la docencia de su propio módulo:

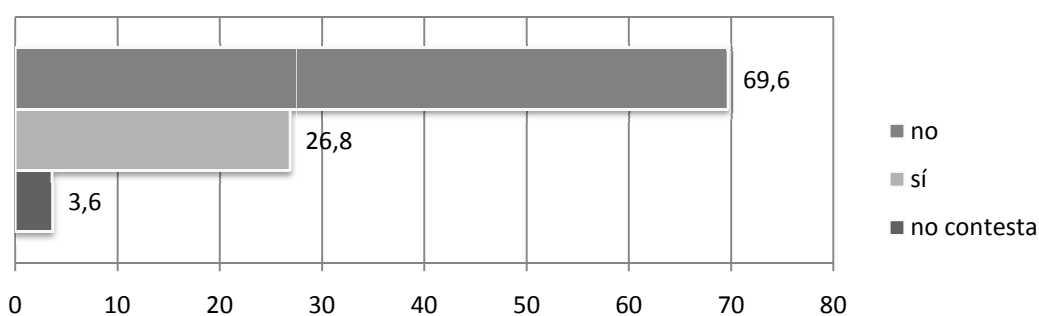
Esquema 61: Datos recogidos en la dimensión sobre los alumnos/as y la docencia



V.9.1. Adecuación del número de horas al curriculum a desarrollar

El módulo de FOL dependiendo de los títulos, en la Comunidad Autónoma de Galicia, tiene asignadas 55 ó 65 horas para su impartición, sin embargo en todos los foros, sean estos Congresos de Profesorado de FOL, Comunicados de Asociaciones de Profesores/as de FOL, las reclamaciones del profesorado siempre se encabezan por la de aumento de la carga horaria de dicho módulo. Por lo cual, no sorprende que el 69,6% de los profesores/as informantes de esta investigación consideren que las horas del módulo de FOL son insuficientes, aunque, como refleja el gráfico 46, el 26,8% considera que están ajustadas.

Gráfico 46: Adecuación del número de horas del módulo



Con respecto a las razones para la respuesta y los posibles ajustes en cuanto a las horas, los profesores consideran que deberían ampliarse a 80 horas, 100 ó incluso 110 horas, y en todo momento el argumento es la densidad del temario, “*sobre todo en grado superior*”, y la imposibilidad de alcanzar los objetivos del módulo.

Según la normativa publicada en BOE, a este respecto, la docencia en el módulo de FOL, duplica el horario con respecto a la normativa en este momento vigente, porque los decretos de currículo estatales (como vimos en el Capítulo III) marcan un total de 50 horas de docencia, lo que representa que las administraciones educativas podrán incrementar ese horario en un 55%. A continuación mostramos la explicación dada por el Director Xeral de FP a este respecto:

(...) unha vez que se aproban a nivel estatal, nós o que facemos é,... a nivel estatal se aproba o diseño curricular base i o equivalente ó cincuenta por cen, cincuenta e cinco por cento da carga lectiva. Entón nós a partir dese decreto estatal, o que facemos é, cun equipo de

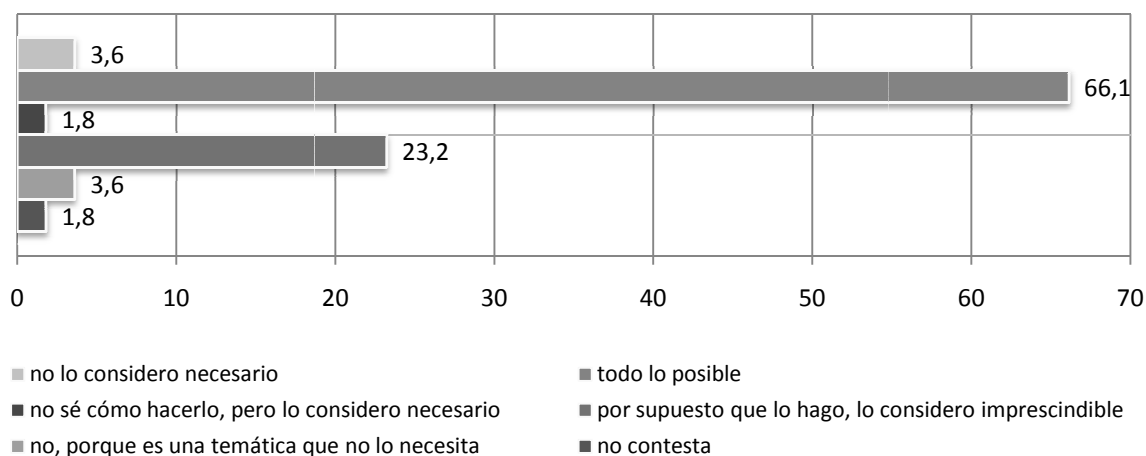
profesores da comunidade, elaborar o noso propio decreto, vendo que normativa básica hai que ir reflexando i facendo o módulo, o ciclo ata o cen por cen, i en eso estamos traballando agora, nos seis primeiros que saliron porque esos seis primeiros teñen que estar impartíndose no curso dous mil oito-dous mil nove. O resto, eses sete máis todos os que,...será no dous mil nove-dez. Aí, o FOL,... a verdade é que cambios significativos non hai, o sea pero hai unha,...
(Director Xeral de FP de la Xunta de Galicia).

V.9.2. Ajuste de los contenidos de FOL al perfil profesional del ciclo formativo

Las respuestas del profesorado con respecto a la finalidad del módulo en cuanto a formación para la inserción laboral del alumnado, hacen pensar en la necesidad de adaptar los conocimientos que estos adquieran a la formación específica que marcará el futuro profesional y con ello el contexto laboral de los alumnos/as, por lo cual se les preguntó a los profesores/as participantes en el estudio si tenían esto en cuenta para trabajar los bloques de contenido con los diferentes grupos de alumnos.

Con lo cual, como observamos en el gráfico 47, el 66,1% contesta que adapta la temática a trabajar todo lo que puede a las características específicas del ciclo formativo en que los alumnos/as estudian, junto a un 23,2% que lo hace porque lo considera imprescindible. Frente a estos datos tenemos un 7,2% que no lo hace porque lo considera innecesario y un 1,8% que dice no saber hacerlo, aunque lo considera necesario.

Gráfico 47: Ajuste módulo de FOL al perfil profesional del ciclo formativo en el que se imparte



Nuevamente hemos de citar los nuevos currículos, ya que en estos las adaptaciones aparecen, aunque no sean suficientemente significativas a criterio del Director Xeral de FP de la Xunta de Galicia como expuso en el transcurso de la entrevista realizada:

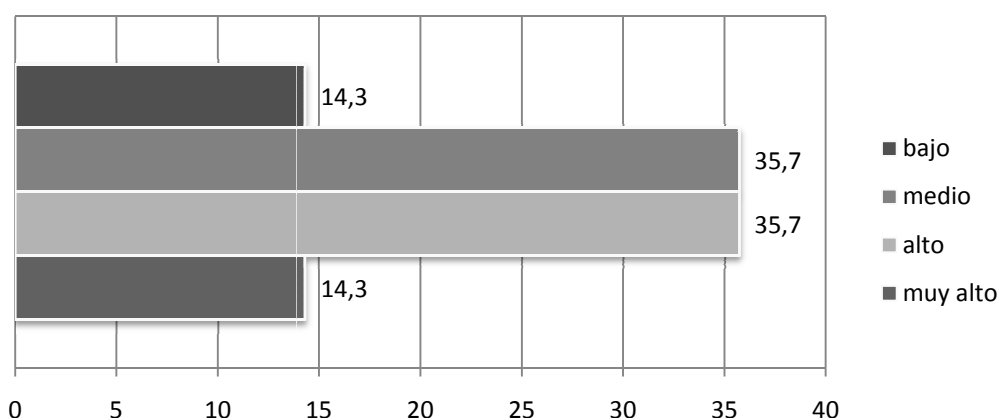
(...) Hai unha parte, hai unha parte, digamos que común, i hai despois certa especialización sobre as familias. Evidentemente eu teño que dicir que a especialización non é moi alta, pero bueno, en principio,...Si, algo hai,...porque se pretende ademáis que FOL sexa, eeh, validable dunhas familias a outras, a outras (...) (Director Xeral de FP de la Xunta de Galicia).

V.9.3. Grado de conocimiento del currículo del ciclo formativo en que imparte FOL

Un 66,1% del profesorado participante contestó que adaptaba “todo lo posible” el desarrollo de su módulo al futuro perfil profesional del alumnado, lo cual implica el conocimiento por parte de este profesorado del currículo del título, es decir del ciclo formativo en que imparte docencia.

Lo cual se ajusta, como muestra el gráfico 48, a las respuestas en que el 50% de los encuestados dice tener un nivel muy alto o alto de conocimiento del currículo, el 35,7% que tienen un nivel medio y el 14,3% que dice tener un nivel bajo.

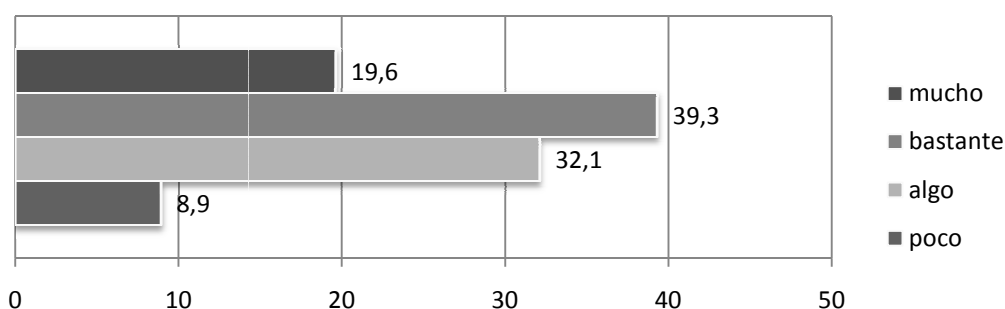
Gráfico 48: Grado de conocimiento del currículo del Ciclo Formativo en el que imparte docencia



V.9.4. Información a los alumnos/as sobre formación para el empleo

Desde hace fechas próximas la formación ocupacional y continua han variado su denominación y su estructura, y conforman un único subsistema de formación, que se llama formación para el empleo. Desde la creencia de que una de las necesidades que todo trabajador tiene desde su contexto laboral o en situación de desempleo, es la necesidad de formación permanente, planteamos en el cuestionario una pregunta a los profesores/as con respecto a la información que daban a sus alumnos/as sobre este tipo de formación. Las respuestas, como pueden apreciarse en el gráfico 49, fueron que el 58,9% realizaba actividades para transmitir dicha información “mucho o bastante”, el 32,1% contestó “algo” y el 8,9% “poco”.

Gráfico 49: Nivel de información que da a sus alumnos sobre formación para el trabajo



V.9.5. Capacidades desarrolladas por los alumnos/as tras cursar FOL

Se pidió a los profesores participantes que valorasen con una escala (nada, poco, algo, mucho, bastante) la adquisición de capacidades por parte de sus alumnos/as.

Las mencionadas capacidades estaban relacionadas con las capacidades terminales que debe alcanzar un alumno/a del módulo de FOL al finalizar dichos estudios y, por supuesto con los bloques de contenido que los profesores/as han valorado, como en apartados anteriores hemos descrito, en función de la adecuación, importancia con respecto a la finalidad de módulo que imparten y, también, del porcentaje de horas dedicadas.

A continuación vamos a relacionar las capacidades sobre las que hemos preguntado con los bloques de contenido que una vez trabajados las propiciarían, aunque asumimos la evidencia de que en ocasiones para alcanzar una capacidad sería necesario trabajar diferentes bloques, sin embargo desde esa asunción los asociamos por afinidad “temática” como refleja la tabla 30. Para exponer los resultados obtenidos nos basaremos en esta organización, y en función de los bloques de contenido iremos comentando las capacidades adquiridas.

Tabla 30: Relación entre los bloques de contenidos y las capacidades a desarrollar por los alumnos/as

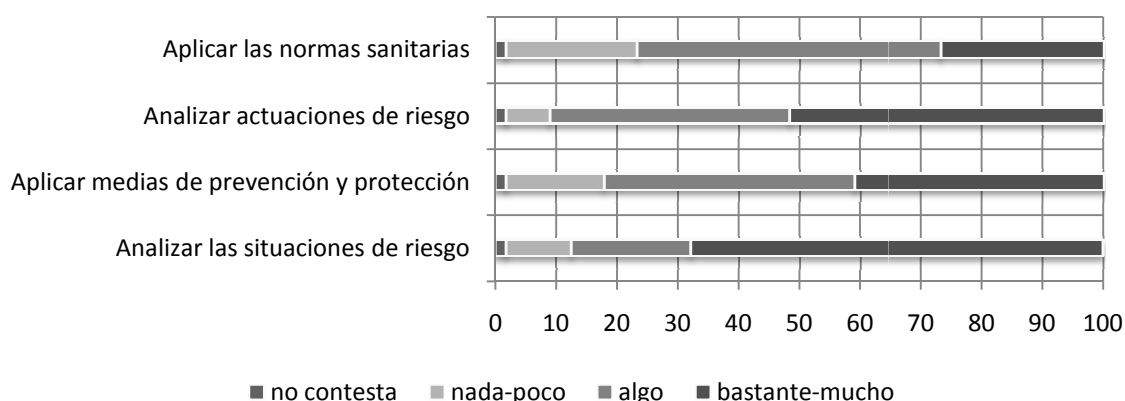
| | |
|--|---|
| Salud Laboral | <ul style="list-style-type: none"> • Analizar situaciones de riesgo más habituales en el ámbito laboral y que pueden afectar a la salud • Aplicar medidas de prevención y protección • Analizar las actuaciones que se seguirían en el caso de accidente laboral • Aplicar las medidas sanitarias básicas |
| Legislación y relaciones laborales | <ul style="list-style-type: none"> • Conocer la legislación vigente en materia laboral • Conocer sus derechos como trabajadores • Conocer sus deberes como trabajadores |
| Orientación e inserción socio-laboral | <ul style="list-style-type: none"> • Analizar las formas y procedimientos de inserción en la realidad laboral como trabajadores por cuenta propia o ajena • Analizar los itinerarios profesionales más adecuados a su formación, intereses y capacidades • Identificar las ofertas de trabajo más adecuadas para sí mismos • Elaborar un curriculum vitae • Saber cómo presentarse a una entrevista de trabajo • Conocer la oferta de puestos de trabajo en su perfil profesional |
| Principios de economía / Economía y organización de la empresa / El sector productivo en la CCAA de Galicia | <ul style="list-style-type: none"> • Conocer los principios básicos para analizar el tejido empresarial gallego • Analizar la evolución socio-económica de su sector productivo de referencia |

V.9.5.1. Capacidades desarrolladas relacionadas con “Salud Laboral”

Hemos relacionado cuatro capacidades con el bloque de contenido “Salud laboral”, al que el 41,1% del profesorado ha considerado “muy adecuado” para ser trabajado en este módulo, veamos cual es por tanto el nivel que después tiene, según estos profesores/as, en las capacidades adquiridas por su alumnado.

Como podemos observar en el gráfico 50, los profesores/as consideran que el 67,8% de sus alumnos (de los cuales el 10,7% contestan “mucho” y el 57,1% que “bastante”) son capaces de *analizar las situaciones de riesgo más habituales en el ámbito laboral que pueden afectar a la salud*, el 19,6% cree que “algo” y el 10,7% que “poco”.

Gráfico 50: Capacidades de los alumnos relacionadas con “Salud laboral”



El 41,1% cree que sus alumnos/as al finalizar el módulo son bastante o muy capaces de *analizar las situaciones de riesgo más habituales en el ámbito laboral que pueden afectar a la salud*, el 41,1% contesta que “algo”, mientras que el 16,1% (“nada” y “poco”) cree que este objetivo no será alcanzado.

El 51,8% contesta que considera que sus alumnos/as alcanzan el objetivo de *analizar las actuaciones que seguirían en caso de un accidente laboral* con holgura (“bastante” o “mucho”), un 39,3% dicen que “algo”, pero un 7,2% dudan de que alcancen dicho objetivo.

El 92,8% dice que sus alumnos/as serían capaces de en mayor o menor medida *aplicar la normativa sanitaria*, de estos un 26,7% creen que bastante o mucho y sin embargo sube el número de los que consideran que lo alcanza en poco o nada, en

concreto un 21,5%, pero los valores más altos sigue alcanzándolos el “algo” que lo contestan el 50% del profesorado participante.

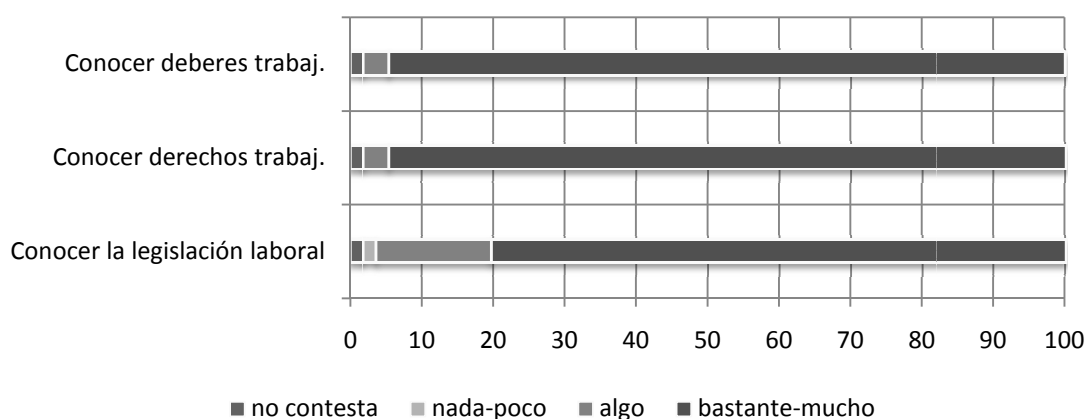
V.9.5.2. Capacidades desarrolladas relacionadas con “Legislación y relaciones laborales”

El 80,4% de los profesores encuestados opinaron que el bloque de contenidos “Legislación y relaciones laborales” era muy adecuado para ser trabajado en la materia que impartía y el mismo porcentaje, 80,4%, contestan que sus alumnos/as consiguen *conocer la legislación vigente en materia laboral* “bastante” o “mucho”, mientras que el 3,6% contestan que poco o nada y el 16,1% consiguen dicho objetivo “algo”, como podemos ver en el gráfico 51.

Los profesores/as contestan en un porcentaje alto, el 94,7% valoran el conocimiento de sus alumnos/as sobre los *derechos de los trabajadores* como “bastante” o “mucho”, frente a un 3,6% que consideran que lo conocen “algo”.

Con respecto al conocimiento que tienen sus alumnos/as sobre *sus deberes como trabajadores*, el 94,6% contestan que los conocen “bastante” o “mucho” frente al 3,6% que considera que los conocen “algo”.

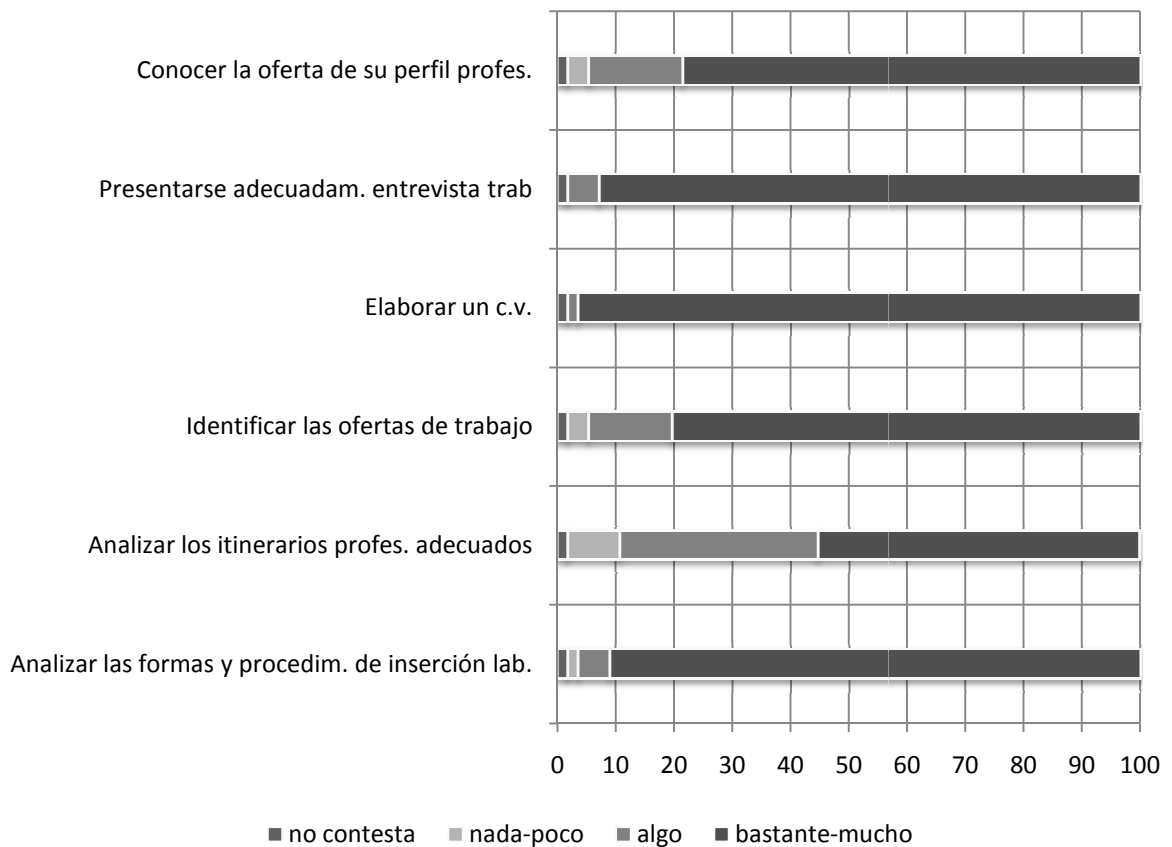
Gráfico 51: Capacidades de los alumnos relacionadas con “Legislación y relaciones laborales”



V.9.5.3. Capacidades desarrolladas relacionadas con “Orientación e inserción laboral”

El porcentaje de informantes que considero la temática de “Orientación e inserción laboral” “muy adecuada” para su tratamiento en FOL fue del 64,3% y, con respecto a la adquisición por parte de sus alumnos de las capacidades relacionadas con el bloque de contenidos los resultados son los que refleja el gráfico 52.

Gráfico 52: Capacidades de los alumnos relacionadas con “Orientación e inserción laboral”



El 91,1% (“bastante” o “mucho”) del profesorado encuestado considera que sus alumnos/as son capaces sin ningún problema de *articular lo necesario para ser trabajadores tanto por cuenta propia como ajena*, pero el 7,2% cree que “poco” (1,8%) o “algo” (5,4%).

Al preguntar al profesorado si considera que son capaces de *organizar su propio itinerario formativo* los valores se concentran en la escala intermedia, el 33,9% considera que “algo” y el 44,6% que “bastante”, que junto al 10,7% que creen que “mucho”,

establecen que más del 50% del profesorado considera que no tendrían dificultad alguna para esto.

Los profesores/as informantes del estudio consideran que los alumnos/as son capaces de *identificar las ofertas que les convienen* en un 80,4% (“bastante” o “mucho”), pero el 17,9% no los consideran muy capaces de hacerlo (3,6% “poco” y 14,3% “algo”).

El 51,8% del profesorado que contestó el cuestionario considera que sus alumnos/as son muy capaces de *elaborar su curriculum vitae*, mientras que el 44,6% cree que son “bastante” capaces y un 1,8%, opinan que sus alumnos/as serían “algo” capaces.

El 92,8% del profesorado considera que sus alumnos/as son capaces en mayor o menor medida (“bastante” o “mucho”) de *presentarse a una entrevista de trabajo adecuadamente*, mientras que el 5,4% lo duda, es decir contesta “algo”.

El profesorado que contestó el cuestionario considera que sus alumnos/as conocen *la oferta de puestos de trabajo en cuanto a su perfil profesional* en un 64,3% “bastante” y en 14,3% “mucho”, pero el 16,1% cree que “algo” y el 3,6% que “poco”.

V.9.5.4. Capacidades desarrolladas relacionadas con “Principios de economía”, “Economía y organización de la empresa” y “El sector productivo en la CCAA de Galicia”

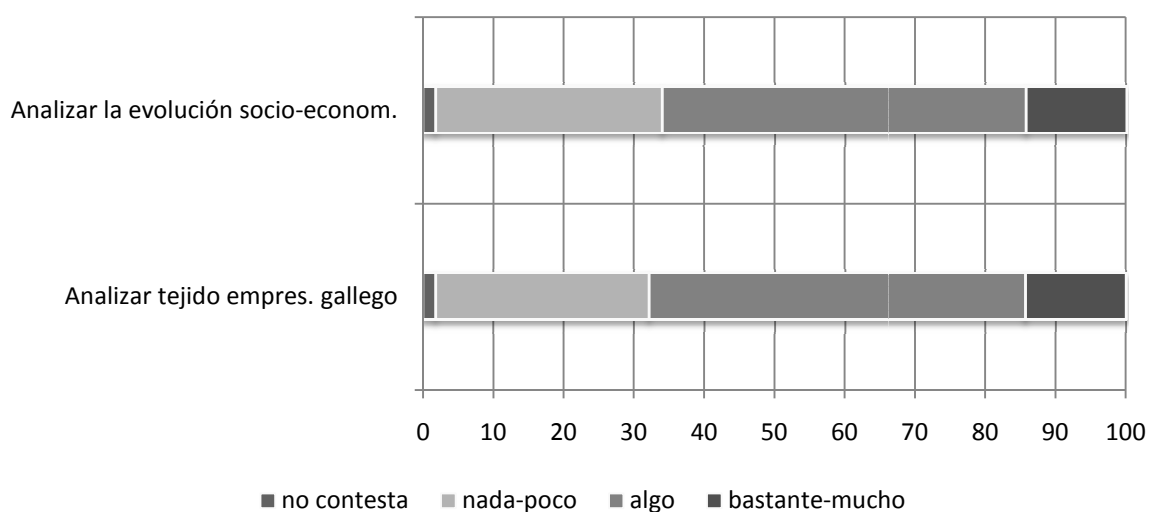
Hemos considerado que para conseguir desarrollar las capacidades que más adelante analizamos, creímos necesario aunar los bloques de contenido relacionados con economía y sector productivo, por la necesidad de conocer conceptos relacionados con la economía, para poder analizar el entramado productivo y empresarial.

Los profesores/as, en un 14,3% consideraron el bloque de contenido “Principios de economía” como muy adecuado, el 28,6% el de “Economía y organización de la empresa” y un 21,4% el de “El sector productivo en la CCAA de Galicia”.

Al preguntarles a los profesores/as, como refleja la el gráfico 53, sobre la capacidad que sus alumnos/as tienen para *analizar el tejido empresarial gallego*, el 10,7% responden que “nada”, el 73,2% considera que “poco” o “algo” y tan solo el 14,3% cree que “mucho” o “bastante”.

Los profesores/as consideran que sus alumnos/as son capaces de *analizar la evolución socio-económica de su sector productivo de referencia*, en un 1,8% “mucho”, un 12,5%.

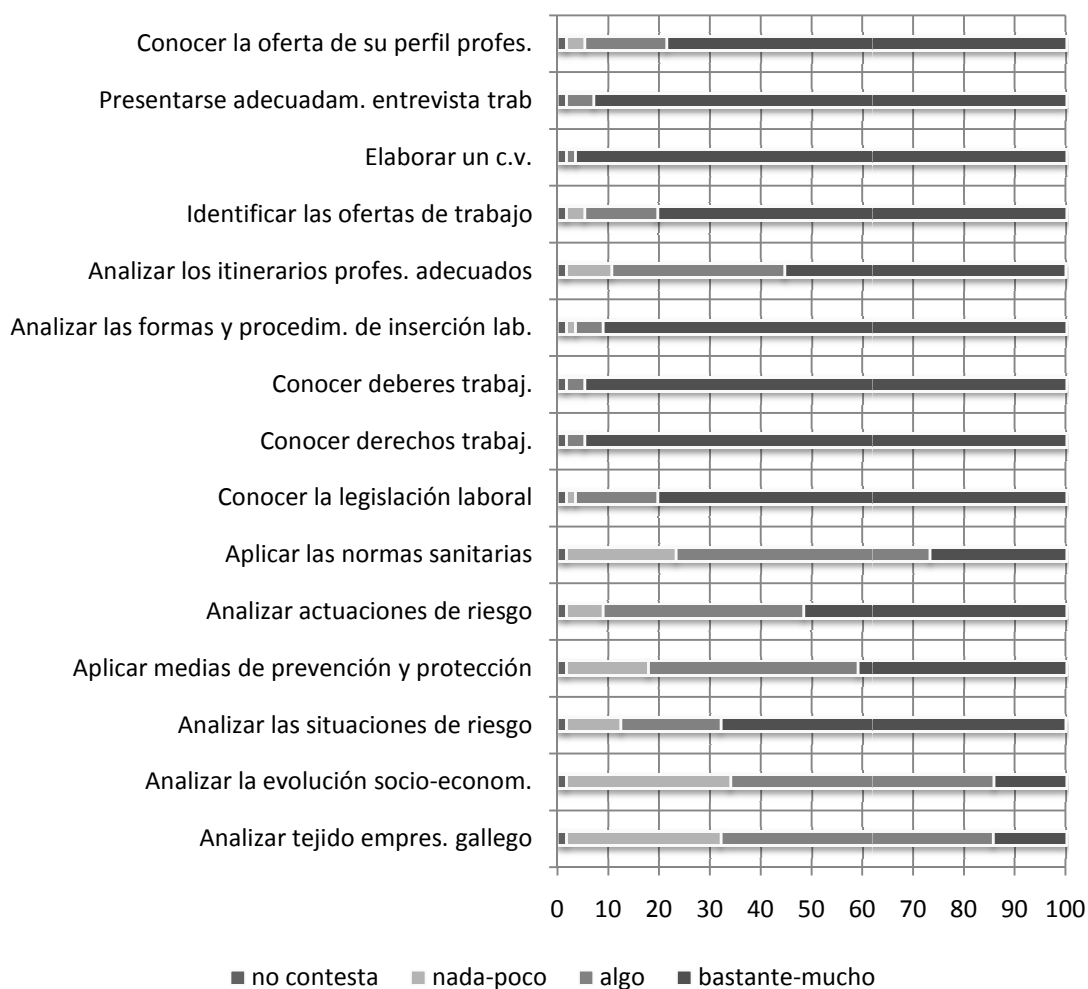
Gráfico 53: Capacidades de los alumnos relacionadas con “Principios de economía”; “Economía y organización de la empresa” y “El sector productivo en la CCAA de Galicia”



V.9.5.5. Comparación entre las capacidades desarrolladas en los distintos bloque de contenido

El profesorado participante en el estudio considera que sus alumnos/as desarrollan más las capacidades relacionadas con la orientación, como puede observarse en el gráfico 54, seguida por las vinculadas con la legislación laboral. Y con respecto a salud laboral, tanto *analizar las situaciones como actuaciones de riesgo*, son capacidades que el alumnado desarrolla “mucho” o “bastante”.

Gráfico 54: Capacidades desarrolladas por los alumnos/as



V.9.5. Nivel de consecución de los objetivos del módulo

Las respuestas sobre los objetivos del módulo, como aparece en la tabla 31 y en función de los datos referidos al profesorado que contestó la pregunta, son los siguientes, el 78,6% cree que alcanzaron “bastante” los objetivos del módulo y tan solo el 3,6% contesta que “mucho”. El 1,8% dice que alcanzan “poco” los objetivos establecidos y el 12,5% que los alcanzan en alguna medida.

Tabla 31: Nivel en que alcanzan los alumnos/as los objetivos del módulo

| | Porcentaje | |
|--|--------------|--------------|
| ¿Considera que sus alumnos/as alcanzan los objetivos del módulo? | no contesta | 3,6 |
| | poco | 1,8 |
| | algo | 12,5 |
| | bastante | 78,6 |
| | mucho | 3,6 |
| | Total | 100,0 |

V.9.6. Nivel de adquisición de contenidos relacionados con el módulo

Al igual que hicimos en el momento de analizar las capacidades, también ahora asociaremos los contenidos sobre los que preguntamos a los profesores a bloques de contenido, como recogemos en la tabla 32, dicha medida conduce a facilitar el análisis de los datos que estas variables aportan.

Tabla 32: Bloques de contenido y contenidos asociados

| Bloques de contenido | Contenidos asociados |
|------------------------------------|---|
| Salud Laboral | Normativa sobre riesgos laborales Aplicación sobre riesgos laborales |
| Legislación y relaciones laborales | Legislación laboral <ul style="list-style-type: none"> • Modalidades de contratación |

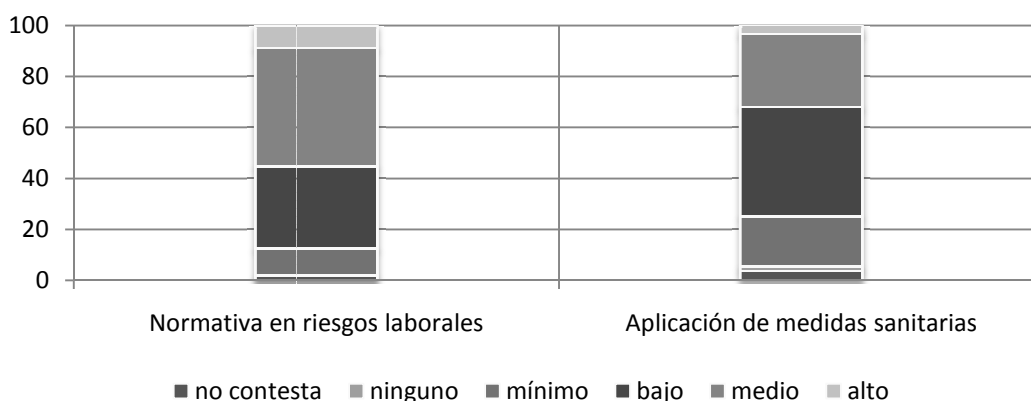
| Bloques de contenido | | Contenidos asociados |
|---------------------------------------|--|---|
| Orientación e inserción socio-laboral | | Mercado de trabajo <ul style="list-style-type: none"> • Competencia profesional • Cualificaciones profesionales • Itinerarios formativo/profesionales • Búsquedas de ofertas de empleo • Autoempleo (posibilidades) • Elaboración de un curriculum vitae • Instituciones y organismos relacionados con el empleo |
| Principios de economía | | Datos sobre macroeconomía |
| Economía y organización de la empresa | | Contabilidad <ul style="list-style-type: none"> • Características de una empresa |

V.9.6.1. Nivel de adquisición de contenidos relacionados con “Salud laboral”

Con respecto al nivel conseguido, como vemos en el gráfico 55, en lo que se refiere al contenido *normativa sobre riesgos laborales*, el 8,9% contesta que el nivel es “alto”, el 46,2% que es “medio”, pero el 42,8% cree que el nivel es “bajo” (32,1%) o “mínimo” (10,7%).

Además, el profesorado considera que en cuanto a *aplicación de medidas sanitarias*, el 42,9% de los alumnos/as alcanzan un nivel “bajo”, el 28,6% “medio” y el 19,6% que el nivel es mínimo. Dicen que el 1,8% no adquiere este tipo de contenidos, ya que contesta “ninguno” y sólo el 3,6% tiene un nivel alto.

Gráfico 55: Nivel conseguido en contenidos relacionados con “Salud laboral”

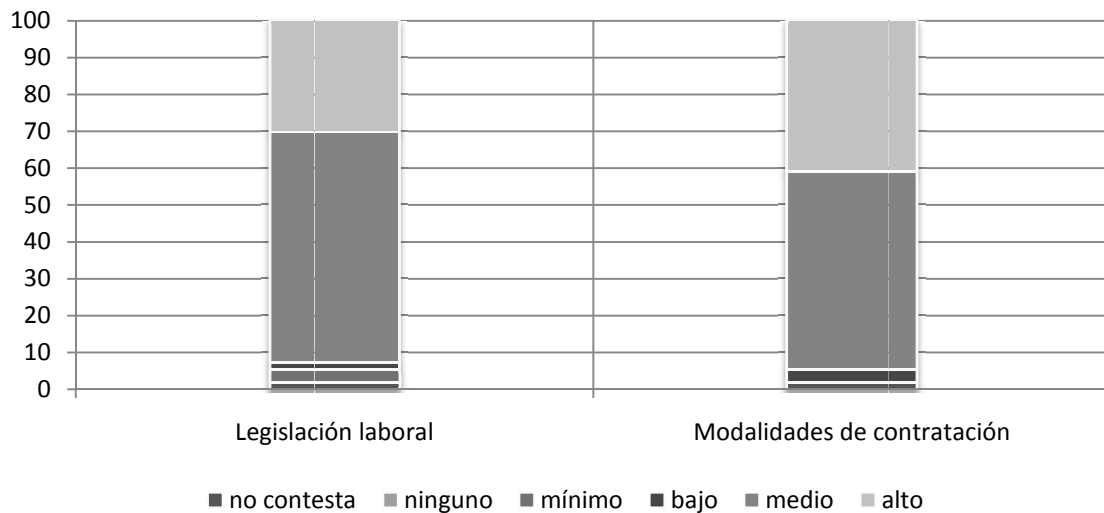


V.9.6.2. Nivel de adquisición de contenidos relacionados con “Legislación y relaciones laborales”

Como muestra el gráfico 56, el 62,5% del profesorado ha contestado que sus alumnos/as alcanzan un nivel “medio” en cuanto al contenido *legislación laboral* y que un 30,4% alcanzan un nivel “alto” en dicho conocimiento, frente a un 5,4% que considera que el nivel es “mínimo” o “bajo”.

En cuanto al conocimiento sobre *modalidades de contratación*, contestan que el nivel que consiguen sus alumnos/as es en el 41,1% de “alto”, mientras que el 53,6% dice “medio” y el 3,6% contesta que “bajo”.

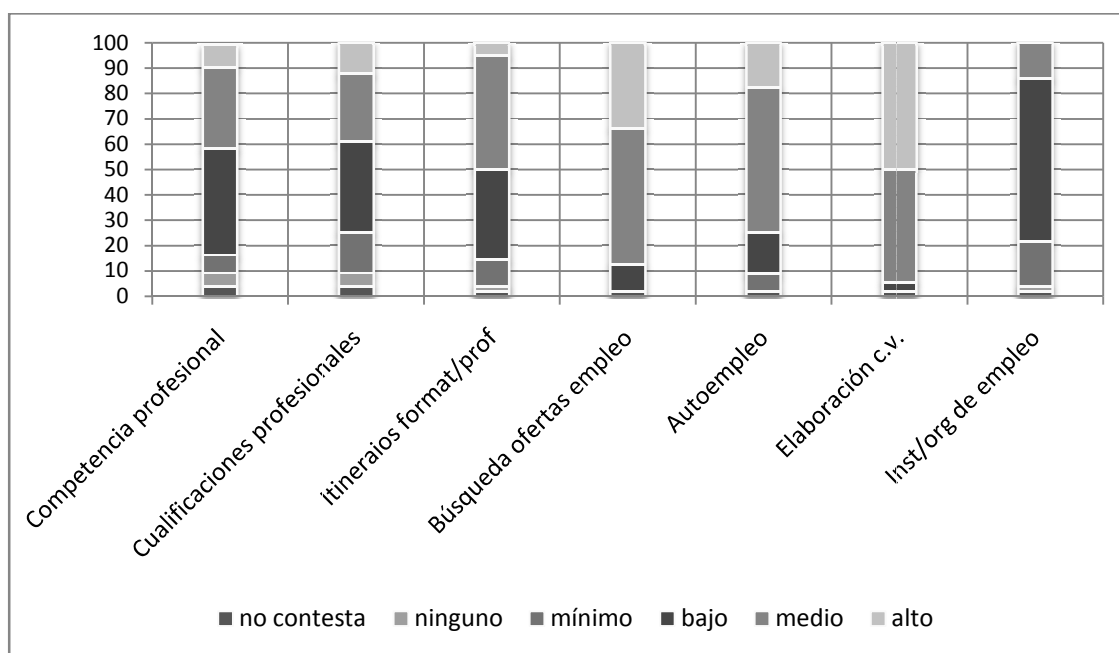
Gráfico 56: Nivel conseguido en contenidos relacionados con “Legislación y relaciones laborales”



V.9.6.3. Nivel de adquisición de contenidos relacionados con “Orientación e inserción laboral”

Al preguntar al profesorado (véase gráfico 57) por el nivel que consideran que han alcanzado sus alumnos/as en cuanto a conocimientos sobre *el mercado de trabajo*, el 53,6% considera que “medio”, el 32,1% que “bajo”, destaca un 7,1% que contesta “alto” y el 5,4% que “mínimo”.

Gráfico 57: Nivel conseguido en contenidos relacionados con “Orientación e inserción laboral”



Con respecto a *competencia profesional* adquirida por sus alumnos/as, el 42,9% tiene un nivel “bajo”, para el 32,1% que el nivel conseguido es “medio”, según el 7,1% alcanza un nivel “mínimo”. Con respecto a las puntuaciones máxima y mínima, el 5,4% de los profesores/as encuestados considera que el nivel de sus alumnos/as es nulo y el 8,9% que el nivel es “alto”.

En cuanto a *cualificaciones profesionales*, el profesorado responde que los alumnos/as en un 57,2% no tiene conocimiento (“mínimo” y “ninguno”) o este es “bajo”, el 26,8% cree que el nivel es “medio” y el 12,5% contesta que “alto”.

Al preguntar por el nivel conseguido en cuanto a conocimientos sobre *itinerarios formativos y profesionales*, las respuestas de los profesores/as son de un 44,6% que contesta “medio”, un 35,7% que dice considerarlo “bajo”, el 10,7% “mínimo” y el 5,4% que contestan que el nivel es “alto”.

Cuando se les pregunto a los profesores/as por el nivel conseguido por sus alumnos/as en cuanto a sus conocimientos sobre *búsqueda de ofertas de empleo*, un 53,6% señaló que era “medio”, un 33,9% que el nivel era “alto”, el 10,7% contestó que el nivel era “bajo”, y un 1,8% que no tenían “ningún” conocimiento.

A la pregunta referida a conocimientos sobre *las posibilidades de auto empleo*, las respuestas fueron un 57,1% que “medio”, un 17,9% que “alto”, un 16,1% que “bajo” y, por último el 7,1% que lo valoró como “mínimo”.

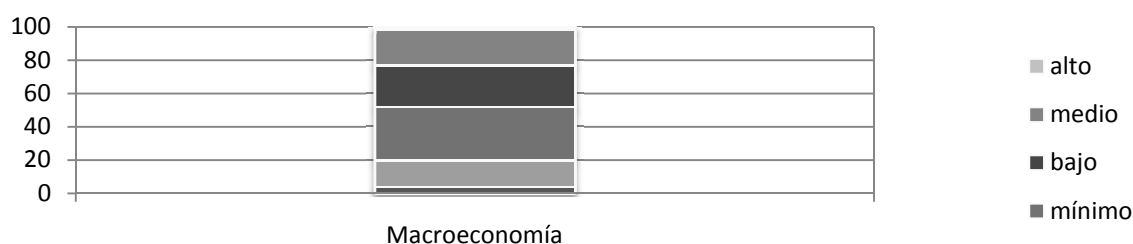
En respuesta a *elaboración de un curriculum vitae*, el nivel, según los profesores/as, de sus alumnos/as es en un 94,6% “alto” o “medio” y un 3,6% considera que el nivel es “bajo”.

El nivel conseguido por su alumnado sobre *instituciones y organismos relacionados con el empleo*, el 64,3% considera que es “medio”, el 19,7% que es mínimo o bajo y el 14,3% que el nivel es “alto”.

V.9.6.4. Nivel de adquisición de contenidos relacionados con “Principios de economía”

El 53,5% del profesorado de muestra responde que sus alumnos/as alcanzan un nivel “mínimo” o “bajo” en cuanto a conocimientos de *macroeconomía*. Como puede observarse en el gráfico 58, el 21,4% contestan que sobre estos contenidos su nivel es “medio”, el 16,1% reconoce que sus alumnos/as no adquieren conocimientos sobre esta temática, y el 1,8% dice que el nivel de conocimientos es “alto”.

Gráfico 58: Nivel conseguido en contenidos relacionados con “Principios de economía”

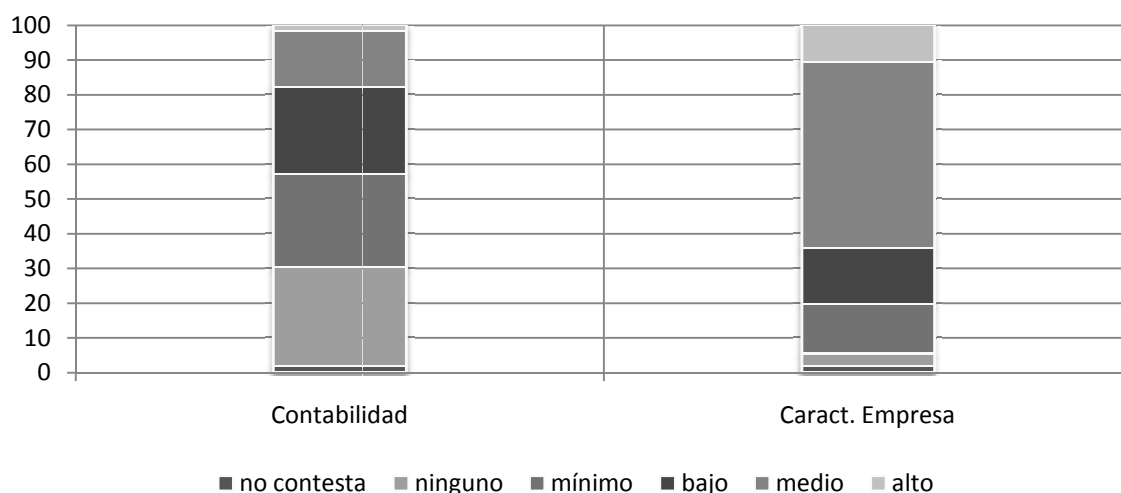


V.9.6.5. Nivel de adquisición de contenidos relacionados con “Economía y organización de la empresa”

Con respecto al nivel conseguido en conocimientos de *contabilidad*, el profesorado en un 28,6% dice que “ninguno”, el 26,8% que “mínimo”, el 25% que bajo, el 16,1% que medio y tan sólo el 1,8% dice que sus conocimientos en esta temáticas son altos.

Si observamos el gráfico 59, vemos que al referirse al nivel en cuanto a las *características de una empresa*, el profesorado contesta en un 53,6% que los conocimientos de sus alumnos/as son medios, el 16,1% que son “bajos”, el 14,3% dice “mínimos”, el 10,7% que son “altos” y, finalmente, el 3,6% contesta que no tienen “ninguno”.

Gráfico 59: Nivel conseguido en contenidos relacionados con “Economía y organización de la empresa”



V.9.6.6. Nivel de consecución de la competencia general y de las competencias transversales de la titulación

En la pregunta 42 del cuestionario recogimos la información de cuál era el nivel de consecución de la competencia general asignada a la titulación en que impartían el módulo y, como observamos en la tabla 32, el 82,1% del profesorado considera que alcanzan la competencia “bastante”, el 5,4% que “mucho” y en ese mismo porcentaje que “poco” y 3,6% que “algo”.

En la pregunta 33, preguntamos sobre el nivel con respecto a las competencias transversales alcanzadas por su alumnado, el 67,9% de los profesores/as contestaron que “bastante”, el 23,2% dicen que las han conseguido “poco” o “algo” y el 73,3% que “bastante” o “mucho”.

Tabla 33: Alcanzan los alumnos/as la competencia general y las competencias transversales de la titulación

| | ¿Considera que sus alumnos/as alcanzan la competencia general de la titulación? | ¿Considera que los alumnos/as han conseguido las competencias transversales? |
|--------------|---|--|
| no contesta | 3,6 | 3,6 |
| poco | 5,4 | 3,6 |
| algo | 3,6 | 19,6 |
| bastante | 82,1 | 67,9 |
| mucho | 5,4 | 5,4 |
| Total | 100,0 | 100,0 |

V.10. PERFIL RESULTANTE EN RELACIÓN CON LA DOCENCIA DEL MÓDULO DE FOL

El 69,6% del profesorado consultado considera que el número de horas dedicadas al módulo de FOL (55 ó 65) es insuficiente y proponen, incluso, duplicarlo (110 horas).

El 66,1% de este profesorado adapta la materia que trabaja con sus alumnos/as al perfil profesional en que se están formando, aunque el 71,4% tiene un conocimiento medio-alto del currículo formativo que se está desarrollando con el alumnado mencionado.

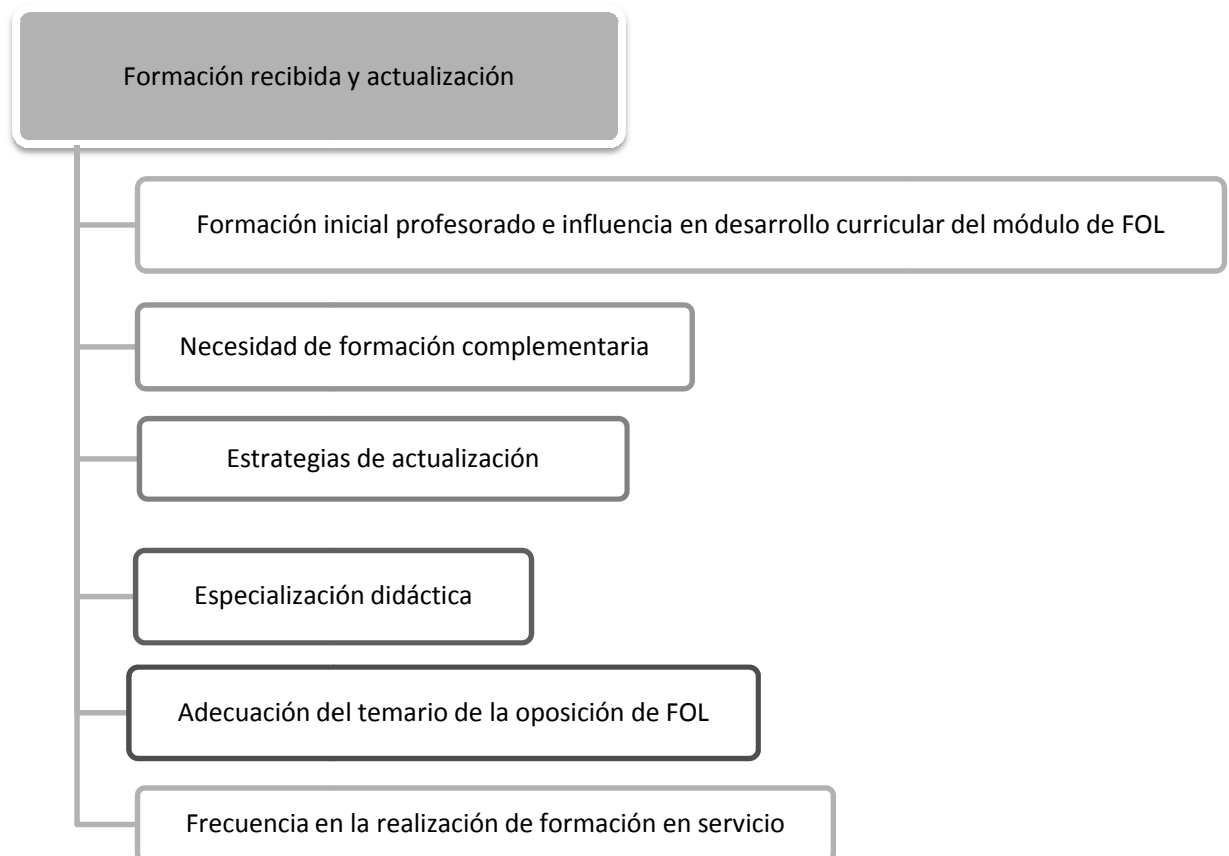
En lo que se refiere a información dada a los alumnos/as sobre posibilidades de preparación una vez finalizados sus estudios de formación inicial, el 39,3% dice trabajarla.

Con respecto al nivel de consecución de los objetivos del módulo profesional de FOL, por parte del alumnado, el profesorado contestó, que el 78,6% alcanzaban bastante nivel. El 82,1% considera que alcanzan la competencia general del módulo, también, con bastante nivel y lo mismo opinan el 67,9%, de las competencias transversales.

V.11. DATOS SOBRE LA FORMACIÓN RECIBIDA

La dimensión que vamos a trabajar a continuación y que presentamos en el esquema 62, nos aportó información sobre la formación que el profesorado ha recibido durante su ejercicio profesional, sobre las estrategias que utiliza para tener actualizada la información sobre la materia que imparte y cuáles son sus necesidades formativas:

Esquema 62: Datos recogidos en la dimensión dedicada a la formación

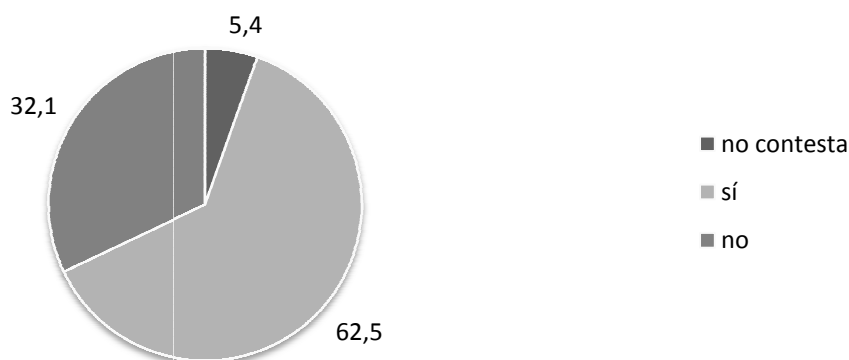


V.11.1. Repercusión de la formación inicial en la docencia

Como hemos visto en el gráfico 60, la titulación del profesorado no es uniforme, tenemos licenciados en derecho, en económica o empresariales e igualmente diplomados en educación social, relaciones laborales o graduados sociales, por citar algunos. Lo cual nos habla de una formación inicial igualmente diferente que nos hace suponer una previsible repercusión en su percepción de la importancia de unos contenidos sobre otros, o de la propia preparación para afrontar unas temáticas frente a otras.

Por tanto, le preguntamos al profesorado de la muestra si consideraba que dicha formación le influía en su forma de trabajar la materia o primar unos contenidos frente a otros, y el 32,1% contestaron que su formación inicial no les influía, pero el 62,5% contesta que sí que tiene influencia.

Gráfico 60: Repercusión de su formación inicial en el trabajo con sus alumnos/as



La justificación a dicha respuesta que a continuación presentamos, se refiere al 62,5% que dijo sentir que su formación inicial influía en su forma de trabajar la temática de FOL:

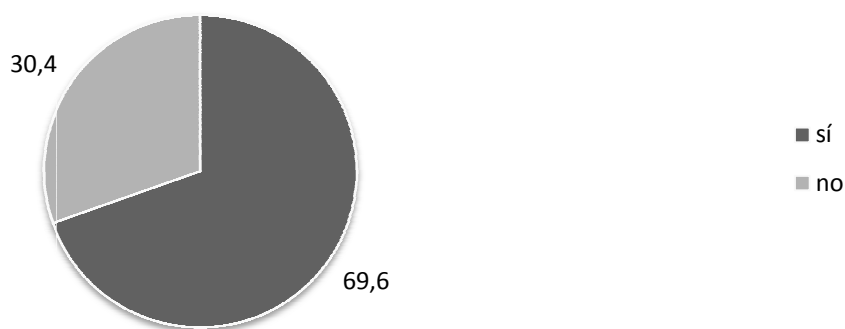
- * *“supongo que mi formación en derecho me hace ver como fundamental el conocimiento de los derechos de los trabajadores para evitar el abuso empresarial”*
- * *“aunque se traten todos los contenidos es posible, en ocasiones, una mayor profundización en algunos”*
- * *“se explica mejor y con más recursos la materia que se domina”*

- * *“influye algo pero en ningún caso se dejan de lado el resto de los contenidos, a los que se le da la misma importancia”*
- * *“Inicialmente es cierto, pero luego cada uno se va instalando en todas las disciplinas y acaba abarcándolas (al menos en mi caso)”*.

V.11.2. Necesidad de formación complementaria

El 69,6% del profesorado siente la necesidad de formación complementaria, mientras que el 30,4% no echa de menos más formación para impartir el módulo que la formación inicial recibida, como nos ilustra el gráfico 61 que presentamos a continuación.

Gráfico 61: Echa en falta formación complementaria



Del 69,6% que contestaron afirmativamente, mencionan la necesidad continua de *“actualización ya que la información”,* dicen, *“es cambiante”* y temáticas sobre las gustaría tener mayor formación mencionan: *“fiscalías”, “laboral y prevención de riesgos”, “sistema impositivo, contabilidad”, “orientación y economía”, “dinámica de grupos, liderazgo y dirección”, “estrategias didácticas”, “sector productivo gallego y formación práctica”*.

Con el fin de matizar las respuestas con arreglo a la formación inicial del profesorado encuestado, cruzamos los datos utilizando una tabla de contingencia, utilizando las variables de titulación (diplomados y licenciados, licenciados o diplomados) con las respuestas que dieron a la necesidad sentida de formación

complementaria y los resultados son los que aparecen en la tabla 34 y cuya descripción haremos a continuación.

Tabla 34: Cruce de Formación académica y necesidad de formación complementaria

| ¿ECHA DE MENOS FORMACIÓN COMPLEMENTARIA? | | Formación académica: Licenciaturas | | | | | | | Total |
|---|------------------|------------------------------------|-------------|-------------|-------------|---------------|-------------|------------|--------------|
| | | Sin lic. | Derecho | Económicas | Empresar. | CC. políticas | CC. trabajo | Sin espec. | |
| SÍ Formación Académica: Diplomados | Sin diplomatura | | 53,8 | 2,6 | 5,1 | 5,1 | | | 66,7 |
| | Graduado Social | 5,1 | | | | | 2,6 | | 7,7 |
| | Educador Social | | 2,6 | | | | | | 2,6 |
| | Relac. Laborales | 12,8 | 7,7 | | | | | | 20,5 |
| | Ingeniería | 2,6 | | | | | | | 2,6 |
| | Total | 20,5 | 64,1 | 2,6 | 5,1 | 5,1 | 2,6 | | 100,0 |
| NO Formación Académica: Diplomados | Sin diplomatura | | 41,2 | 17,6 | 11,8 | | | 5,9 | 76,5 |
| | Graduado Social | 5,9 | 5,9 | | | | | | 11,8 |
| | Ingeniería | 5,9 | | | | | | | 5,9 |
| | CC Empresar. | 5,9 | | | | | | | 5,9 |
| | Total | 17,6 | 47,1 | 17,6 | 11,8 | | | 5,9 | 100,0 |

Como podemos observar en la tabla de contingencia que presentamos, los valores más elevados aparecen en las casillas referidas al profesorado licenciado en Derecho, el 64,1% de este profesorado contesta “sí” a la pregunta planteada, siendo los más numerosos (53,8%) los que no tienen diplomatura ninguna, es decir los que cuentan sólo con la licenciatura. En contrapartida los que contestan “no”, también pertenecen al mismo grupo de profesores. Es necesario, para matizar los datos, precisar que el 58,9% del total de profesores/as de la muestra es licenciado en Derecho.

Es de destacar que el 20,5% de los diplomados que no tienen licenciatura dicen “sí” echar en falta una formación complementaria, entre los que la puntuación más elevada la tienen los diplomados en Relaciones laborales, mientras que el 17,6% dicen “no” precisarla.

El 17,6% de los licenciados en económicas (ningún licenciado en económicas es diplomado y representan el 1,8% del total de profesores/as) responden “no” precisar de formación complementaria para impartir la docencia de FOL. Lo mismo sucede con CC.

Empresariales, (que suponen el 7,1% del total de la muestra participante en el estudio) que no son ninguno diplomado y de los que el 11,8% dice no sentir necesidad de la formación mencionada.

V.11.3. Estrategias para la actualización de conocimientos

La formación permanente y la actualización de los conocimientos adquiridos es una necesidad en todos los contextos laborales y, por supuesto, en el educativo no podría ser de diferente manera. Por tanto, se preguntó al profesorado por las estrategias para mantenerse actualizado y en qué medida eran utilizadas y los resultados que más adelante describiremos son los reflejados en la tabla 35 que presentamos a continuación.

Tabla 35: Estrategias utilizadas para la actualización de conocimientos sobre el módulo de FOL

| | | Porcentaje | | | Porcentaje |
|----------------------------|-------------|------------|----------------------|-------------|------------|
| VISITANDO EMPRESAS | no contesta | 21,4 | PROYECTOS EDUCATIVOS | no contesta | 12,5 |
| | nada | 35,7 | | nada | 17,9 |
| | poco | 17,9 | | poco | 25,0 |
| | algo | 17,9 | | algo | 21,4 |
| | bastante | 7,1 | | bastante | 16,1 |
| | Total | 100,0 | | mucho | 7,1 |
| | | | | Total | 100,0 |
| BIBLIOGRAFÍA ESPECIALIZADA | no contesta | 5,4 | OTRAS POSIBILIDADES | no contesta | 69,6 |
| | poco | 3,6 | | algo | 5,4 |
| | algo | 10,7 | | bastante | 3,6 |
| | bastante | 33,9 | | mucho | 21,4 |
| | mucho | 46,4 | | Total | 100,0 |
| | Total | 100,0 | | | |
| SEMINARIOS ESPECÍFICOS | no contesta | 7,1 | | | |
| | nada | 3,6 | | | |
| | poco | 10,7 | | | |
| | algo | 32,1 | | | |
| | bastante | 26,8 | | | |
| | mucho | 19,6 | | | |
| | Total | 100,0 | | | |

Los resultados que presentamos los organizamos en función de la estrategia valorada:

- ✓ Una de las estrategias planteadas fue la de *visitando empresas* como forma de mantener actualizados sus conocimientos sobre el contexto productivo en que se realizará la inserción laboral de sus alumnos/as y conocer de primera mano los requerimientos que hace la empresa al contexto formativo. A lo que el 35,7% contestó que no visitaba empresas, el 17,9% que “poco” y el mismo porcentaje que “algo”, sin embargo el 7,1% declararon que “bastante”.
- ✓ Otra opción por la que se les preguntaba era si realizaban algún tipo de *revisión de bibliografía especializada*, al considerarlo una estrategia habitual de adquisición de conocimientos por su accesibilidad y abundancia, siendo como observamos la posibilidad más utilizada, ya que el 46,4% contestó que “mucho”, el 33,9% que respondió “bastante” y, por último el 3,6% que “nada”.
- ✓ También se les planteó la *asistencia a seminarios específicos*, como forma de mantenerse en contacto con otros profesionales que trabajan temáticas semejante a la que ellos trabajan en sus aulas y a las problemáticas que se les puedan plantear, el 10,7% que “poco”, el 32,1% contestan que “algo”, mientras que el 26,8% dice “mucho”, el 19,6% dice asistir “mucho” y el 3,6% que “nada”.
- ✓ Otra posibilidad era la participación en *proyectos educativos sobre su materia*, como método para de trabajo efectivo sobre la materia concreta y desde un planteamiento educativo que podría tener influencia directa en su quehacer diario en las aulas. Pero el 25% contestan que “poco”, el 21,4% que “algo”. El 17,9% de los profesores/as dicen no haber participado “nada” en proyectos educativos sobre su materia, seguido del 16,1% que contesta “bastante” y el 7,1% que declara haber participado “mucho”.
- ✓ Se les dejó un espacio abierto para que plantearan otras posibilidades no recogidas para mantenerse actualizados y la valoración fue del 21,4% “mucho”, el 5,4% que “algo” y el 3,6% que bastante. Y las posibilidades planteadas son: “*contacto con otros profesores de FOL*”, “*internet*”, “*medios audiovisuales*”, “*leyendo información en prensa, escuchando la radio, buscando en la red*”, “*participando en la edición de libros*”, aunque la estrategia más veces planteada

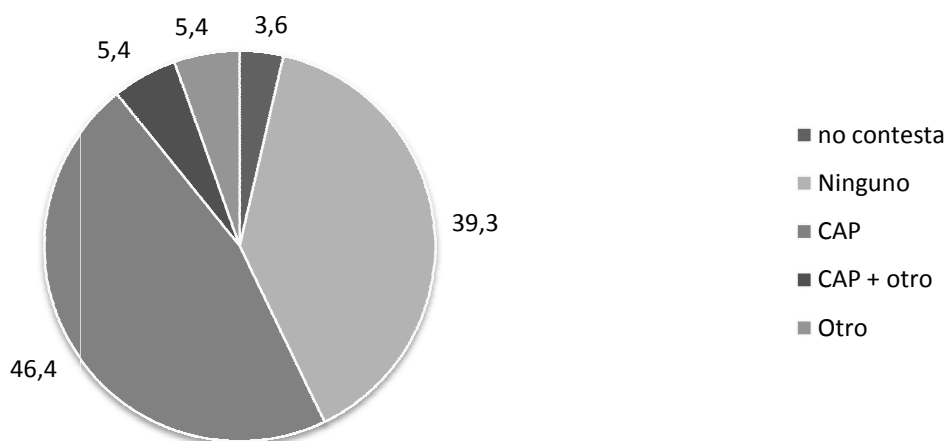
por 32,14% de los profesores/as del estudio en esta respuesta abierta fue “internet” (27,7% de las estrategias planteadas).

V.11.4. Especialización didáctica

La legislación desde la LOGSE planteó la necesidad de una formación didáctica en todo el profesorado, en todos los niveles educativos y en todas las especialidades. La llevada a término de dicha exigencia ha ido demorándose a lo largo de los años, a través de unas veces desarrollos normativos y en otras ocasiones cambios en las leyes orgánicas. Sin embargo, en ningún momento se planteó el que ese requerimiento no se hiciese efectivo más tarde o más temprano para todo el profesorado, incluido el de FOL.

Si tenemos en cuenta que en este momento, principios de 2008, todavía no es requisito imprescindible y por supuesto no lo era cuando el profesorado accedió a la carrera docente, podría ser que los valores analizados fuesen mínimos sobre este particular, sin embargo el 51,8% dice estar en posesión del Curso de Aptitud Pedagógica, el 5,4% tiene otro tipo de formación pedagógica y el 39,3% no tiene especialización didáctica, datos que podemos ver en el gráfico 62 que a continuación presentamos.

Gráfico 62: Especialización Didáctica



V.11.5. Consideraciones sobre el temario de la oposición

La oposición ha sido la forma de acceso del 73,2% del profesorado participante en este estudio, por tanto nos parecía interesante conocer su opinión sobre el temario utilizado para evaluar sus conocimientos y la repercusión que la formación exigida ha tenido en cuanto a la influencia en su docencia (el 62,5% reconoce que su formación incluye un sesgo en su docencia) y en los déficits que nota (un 69,6% dice echar de menos una formación complementaria).

Por supuesto, consideramos que además de estos profesores opositores exitosos del Cuerpo de Profesores de Secundaria, otros profesores/as de la muestra tendrían conocimiento del temario y podrían así mismo darnos información sobre el mismo. Con lo cual no es de sorprender que un 92,9% conteste que conoce el temario y, tan sólo, un 5,4% no lo conoce, como aparece en la tabla 36.

Tabla 36: Conocimiento sobre el temario de la oposición

| | | Porcentaje |
|-------------------------------------|--------------|--------------|
| ¿Conoce el temario de la oposición? | no contesta | 1,8 |
| | sí | 92,9 |
| | no | 5,4 |
| | Total | 100,0 |

A continuación preguntamos al profesorado su opinión sobre dicho temario y qué temas incluiría y cuáles suprimiría, para contrastar que los que contestaban las cuestiones sobre adecuación del temario con los que nos contestaron anteriormente que conocían la oposición, hicimos un cruce a través de una tabla de contingencia que presentamos como tabla 37.

Del 92,9% del profesorado que conoce el temario, el 80,4% dice considerarlo adecuado y el 12,5% contesta que “no”. El 7,1% restante que “no contestan” se corresponden con un 1,8% que decide no pronunciarse sobre este tema y el 5,4% que contestó a la anterior pregunta que no conocía el temario.

Tabla 37: Cruce de conocimiento del temario de la oposición con adecuación del mismo

| | | ¿Considera el temario adecuado? | | | Total |
|-------------------------------------|-------------|---------------------------------|------|------|-------|
| ¿Conoce el temario de la oposición? | | no contesta | Sí | No | |
| | no contesta | 1,8 | | | 1,8 |
| | sí | | 80,4 | 12,5 | 92,9 |
| | no | 5,4 | | | 5,4 |
| Total | | 7,1 | 80,4 | 12,5 | 100 |

Aunque el 12,5% del profesorado consideró el temario inadecuado, en las preguntas abiertas en las que se pedía que incluyeran temas o bien los quitasen del temario, hicieron aportaciones para eliminar temas el 33,92% y para incluirlos el 16,07%, incluso en algún caso lo que se hizo fue sugerir modificaciones sobre los temas existentes, que también transcribimos:

✓ Incluirían:

“orientación profesional”, “legislación mercantil”, “profundidad en los temas laborales”, “derecho laboral y de seguridad social, prevención de riesgos laborales y orientación”, “materias sobre autoempleo en la práctica, sobre creación empresarial”, “didáctica específica y general”.

✓ Excluirían:

“independizaría la seguridad e higiene para un módulo autónomo”, “alguno de orientación y necesitaría más recursos prácticos”, “parte de los de seguridad e higiene”, “reduciría en economía y organización de empresas”.

✓ Modificarían:

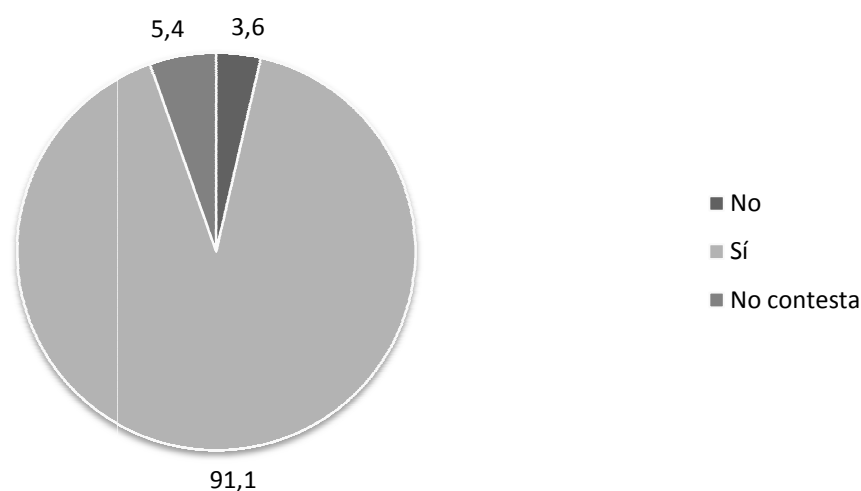
“la seguridad social la desglosaría en varios temas”, “refundiría los temas de orientación en menos”, “no eliminaría nada, pero lo haría más reducido, el contenido de cada tema es casi ilimitado”, “modificar los temas de orientación”.

V.11.6. Formación en servicio

Hemos preguntado al profesorado si actualiza sus conocimientos, pero desde una perspectiva de formación no estructurada, exceptuando el caso de los *seminarios específicos* y *proyectos educativos*. Sin embargo, la pregunta 53 recoge información de diferentes modalidades de formación y la frecuencia con que el profesorado participa en ellas.

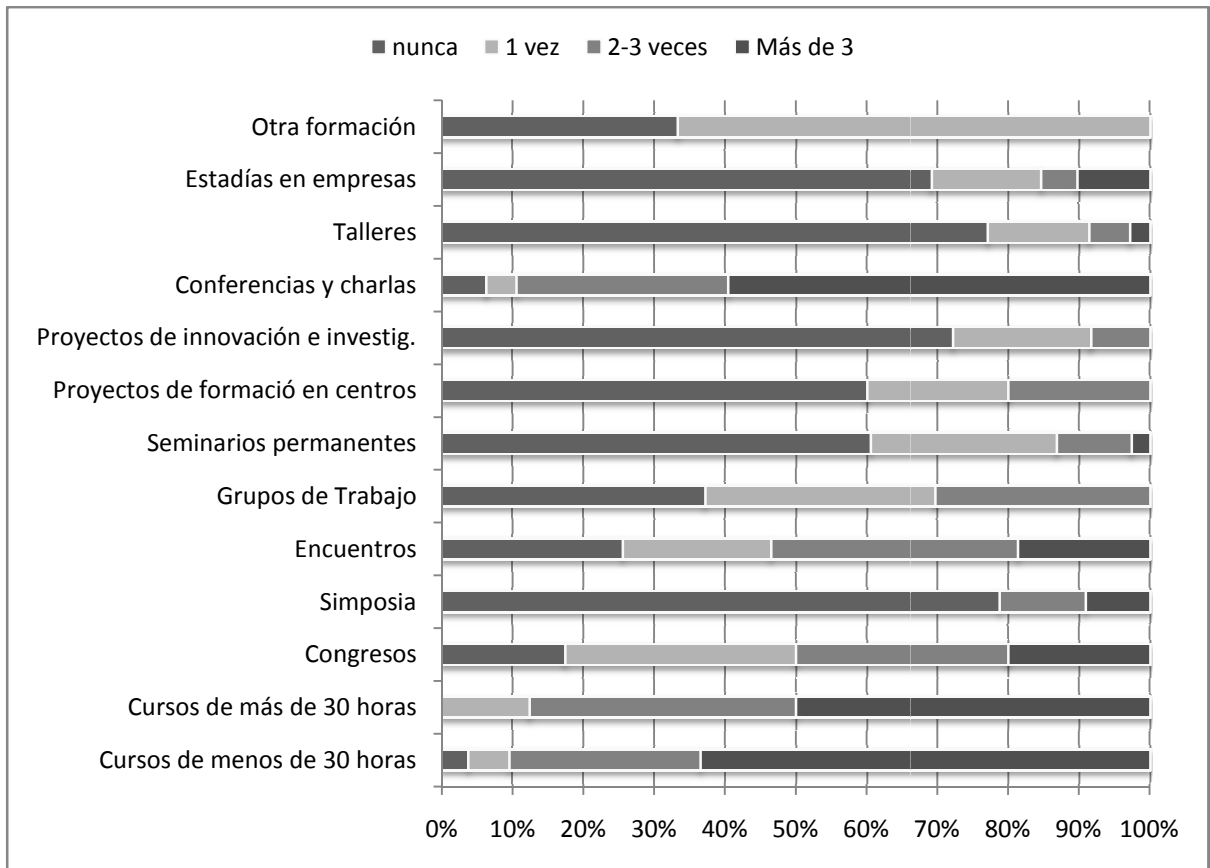
Como recoge el gráfico 63, el 91,1% del profesorado que ha contestado al cuestionario, dice haber recibido formación en servicio, aunque el 3,6% dice no haberla recibido y el 5,4% no contesta a este ítem.

Gráfico 63: Asistencia del profesorado a actividades de formación en servicio



Con respecto al tipo de actividad y la frecuencia, como refleja el gráfico 64, la opción más utilizada por los profesores/as que contestaron el cuestionario es la de *cursos de menos de 30 horas y charlas y conferencias*.

Gráfico 64: Modalidad de formación y frecuencia en la participación



A continuación analizaremos los resultados obtenidos según modalidad formativa:

- El 58,9% del profesorado ha escogido los *cursos de menos de 30 horas* como estrategia formativa, frente al 3,6% que dice no haber asistido a ninguno, o el 5,4% que ha realizado uno.
- Los profesores/as realizan *cursos de más de 30 horas*, en un 85,7% de los casos analizados, y el 42,9% en más de tres ocasiones.
- El profesorado asiste a *congresos*, en un 58,9% de los casos encuestados, pero tan sólo el 14,3% en más de tres ocasiones.
- En cuanto a su asistencia a algún *simposio*, el 46,4% responde que “nunca”, y el 12,5% que en más de dos ocasiones.
- Al preguntar al profesorado en cuanto a su asistencia a *jornadas* como estrategia de formación, el 75% dice haber asistido en más de una ocasión.
- En cuanto a su asistencia en *encuentros*, el 57,2% ha recibido formación en este formato, frente al 19,6% que contesta no haber asistido a ninguno.

- Un 48,2% de los profesores/as se forman en *grupos de trabajo*, aunque el 25% lo hizo una sola ocasión.
- Los profesores/as contestaron que a la hora de formarse asisten a *seminarios permanentes* un 26,85, de los cuales sólo el 1,8% en más de tres ocasiones.
- Sobre su participación en *proyectos de formación en centros*, el 25% de los encuestados contesta que sí ha participado, pero el 12,5% en una sola ocasión y el otro 12,5% en 2 ó 3 ocasiones.
- En lo referente a la participación en *proyectos de innovación e investigación*, el 46,4% dice que “nunca” ha participado, pero el 5,4% dice que en “2-3 veces”, y el 12,5% declara haber participado en una ocasión.
- Al preguntar al profesorado sobre su frecuencia en la asistencia a *conferencias y/o charlas*, el 5,4% responde que “nunca”, el 3,6% que una vez, y el 75% que en dos o más ocasiones.
- En cuanto a la formación recibido a través de la realización o *asistencia a talleres*, el 14,3% del profesorado dice haber recibido formación con esta estrategia, aunque el 8,9% dice haber asistido en una sola ocasión.
- Tan sólo el 21,4% de los encuestados contesta haber recibido formación a través de haber realizado una *estancia en una empresa*, aunque de estos el 10,7% sólo en una vez, el 3,6% 2 ó 3 veces, y el 7,1% en más de tres ocasiones.
- El 3,6% del profesorado dice que en una ocasión recibió *otra formación* diferente a las planteadas en las preguntas anteriores, el resto o bien no contesta o contesta que “nunca”, esta formación aportan los propios encuestados que es a través de “*becas europeas*”, “*Proyecto Academia*”, “*Máster*”, “*Curso Comenius*”.

Para finalizar con el apartado sobre formación, se incluyó la pregunta 54, que recogía información sobre qué temática les gustaría recibir formación y de sus resultados resaltamos los más representativos por reiterativos unos (más veces repetidos) o por su especificidad otros y que transcribimos:

- * *“sobre las novedades que se van produciendo en la legislación laboral y en seguridad en el trabajo. En ocasiones es difícil estar actualizados, hay cambios todos los años”*
- * *“cualquiera relacionada con la temática del módulo, didáctica”*
- * *“sobre cualquier aspecto práctico o de actualización de utilidad para el trabajo en el aula en cualquiera de las materias que imparte el departamento”*
- * *“selección personal, seguridad, fiscalía”*
- * *“administración y gestión de la pequeña empresa”*
- * *“sobre aplicación de dinámicas de grupo en el aula, sobre «power point» y de actualización laboral, también de convivencia en el aula”*
- * *“orientación laboral”*
- * *“cursos de programas informáticos de gestión empresarial y seguridad laboral”*
- * *“Contratación LABORAL REAL (contratos más utilizados por las empresas y forma de llevarlos a cabo), en general una visión más real del mundo laboral”*
- * *“más que temática, las estrategias y recursos didácticos de expertos profesionales, y no, de teóricos que nada o muy poco aportan”*
- * *“...superación de conflictos, idiomas...”*

V.12. PERFIL RESULTANTE EN RELACIÓN CON LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

El profesorado participante en este estudio considera, en un 62,5% que la formación inicial propia tiene repercusión en la docencia que después imparte tanto en lo que se refiere a la *“profundización en los contenidos”* como en fluidez con que se trabajan en el aula.

Además el 69,6% siente la necesidad de formación complementaria sobre temáticas relacionadas con el módulo que imparten, de los licenciados en Derecho que participan en esta investigación el 64,1% (de los cuales el 2,6% zona demás diplomados en Educación Social y el 7,7% en Relaciones Laborales) creen que es necesaria dicha formación, mientras que el 17,6% de los licenciados en Económicas y el 11,8% de los licenciados en Empresariales dicen no echar en falta ninguna formación, por otro lado el 12,8% de los diplomados en Relaciones Laborales contestan que sí.

El 57,2% tiene una formación pedagógicamente, mayoritariamente a través del Curso de aptitud pedagógica (CAP) que tienen el 51,8%.

Con respecto a la actualización de sus conocimientos, utilizan la revisión bibliográfica un 46,4% del profesorado como estrategia. Sin embargo, al preguntarles sobre la asistencia a formación en servicio, el 91,1% contestó afirmativamente, siendo a la que más asisten los *cursos de menos de 30 horas* a los que van el 58,9% más de tres veces y a *conferencias y charlas* a las que dicen haber asistido más de 3 veces el 75%.

Con respecto a la modificación del temario de oposición como filtro de los futuros profesores y posible condicionante de acceso para las personas con una formación frente a otra, el 80,4% del profesorado contesto que era conocedor del temario de la oposición y lo cambiaría en mayor o menor medida, y las modificaciones serían tanto de aumentar, como de excluir temas.

Conclusiones

La necesidad de recapitular en algunas ocasiones durante el desarrollo del estudio antes de seguir andando, dio lugar a la reflexión, y a encontrar unas veces la forma de seguir adelante y en otras la certeza de haber podido encontrar más formas de hacer o más caminos por explorar.

En esta parte del trabajo, expondremos las conclusiones a las que llegamos basándonos en los objetivos alcanzados, haremos algunas consideraciones sobre el módulo de Formación y Orientación Laboral y haremos propuestas para estudios posteriores.

C.1. CONCLUSIONES DEL ESTUDIO

El estudio en profundidad de la formación profesional, nos ha mostrado que está en un momento de atención álgido por parte de las estructuras políticas y sociales con capacidad de dar impulso a iniciativas que marquen diferencias, nos referimos a la importancia que se le está concediendo al aprendizaje permanente desde todos los estamentos, lo que implica una formación basada en la cualificación y en la orientación laboral, debidamente estructurada, pero así mismo lo suficientemente flexible para que posibilite la entrada y salida sin dificultades para las personas que pretendan acceder a ella. Pero, hemos de resaltar que se está además abogando, no sólo por la facilidad de acceso, sino porque la formación que se encuentren sea de calidad, tanto en lo que se refiere a los contenidos de la formación, como a las competencias adquiridas en dicha formación.

Un signo del apoyo que todas estas políticas están teniendo, es la reglamentación actualizada y la publicación constante de legislación que facilita la articulación del sistema. También, aparece la organización de estructuras nuevas, como pueden ser los centros integrados de formación profesional (que en Galicia llegaremos a tener antes del 2009 una veintena), o los centros de referencia (que en Galicia serán un máximo dos y establecidos desde el MEC) o incluso, los centros de innovación tecnológica que pretenden ser los precursores de la investigación en este nivel educativo. Sin olvidar, un paso interesante y que se ha dado en fechas recientes (2002), que ha sido la integración de los tres subsistemas (actualmente dos subsistemas de formación profesional) que ha permitido crear puentes para optimizar recursos materiales y humanos, así como unificar criterios acercando la formación más académica de la formación inicial, al contexto laboral, brindado por la formación ocupacional y la continua y más apegada a la realidad de la práctica en el trabajo.

Es de destacar, que en estos momentos estamos aguardando la publicación del II Plan Gallego de Formación Profesional con cuatro líneas básicas, que no difieren en absoluto de lo que se demanda y elabora en el resto de Europa, hablamos de integración del sistema de cualificación y el de formación profesional (a través de los centros integrados, antes mencionados) como primera línea; de la optimización de los recursos de gestión, como segunda; una tercera línea marcada por la calidad y la innovación,

trabajando desde los centros de FP con sistemas de calidad (aparición de los centros de innovación tecnológica) y, la cuarta línea, marcada por la potenciación del aprendizaje a lo largo de la vida (creando los medios oportunos para que la formación de adultos sea lo más accesible posible y las empresas la vean como una forma de optimización de sus propios recursos humanos).

Con todo ello consideramos que alcanzamos el **primer objetivo** que nos marcábamos en este estudio que era *“Conocer y comprender la situación de la formación profesional a través del estudio de sus particularidades organizativas y estructurales, así como desde sus fundamentos legales”*, y su desarrollo lo plasmamos en los dos primeros capítulos, referidos uno a las estructuras de gestión y organización de la formación profesional en general y el otro a la formación profesional específica en particular.

En lo que se refiere al módulo de Formación y Orientación Laboral, hemos de considerar que su importancia viene dada por, como se expuso en líneas anteriores con respecto a la formación profesional en los diferentes subsistemas, el nivel de cualificación y las competencias que tendrán repercusión laboral, en tanto en cuanto, la inserción laboral sea adecuada. Es decir, la formación habrá sido exitosa, si la persona que la ha adquirido, es capaz, además de conseguir un empleo significativo, adecuado a los estudios realizados. Y la conexión entre los dos mundos, educativo/formativo y laboral, sólo puede ser realmente ajustada a través de sus competencias socio-laborales vinculadas con el módulo objeto de estudio, que con un planteamiento de transversalidad, dota al alumno/a de los conocimientos necesarios para “saber moverse” en el contexto pre-laboral (de búsqueda de empleo) y en el laboral (seguridad laboral, legislación y contratos,...).

La importancia de este módulo, sobrepasa la formación profesional, para ser interesante a nivel de formación de profesionales, es decir, no sólo cuando hablamos de los ciclos formativos, sino cuando hablamos de la universidad o de otros estudios con características terminales.

Lo cual nos deja satisfechos con respecto al **segundo objetivo** que nos hablaba de *“entender la importancia del módulo de formación y orientación laboral dentro de la estructura de los ciclos formativos conducentes a la formación de profesionales con diferentes perfiles profesionales”*, así como el **tercer objetivo** que se refería a *“Conocer*

las implicaciones profesionalizadoras de este módulo”, el capítulo tercero nos dio los argumentos para su consecución y, también, la realización del análisis de la información recibida por parte del profesorado participante en la investigación, que dio luz a estos objetivos y a los siguientes, porque su análisis nos permitió confrontar la realidad que describía la literatura con la realidad que nos describían los protagonistas, o por lo menos una parte de ellos.

En lo que se refiere al **cuarto objetivo**, que recordemos tenía la siguiente redacción *“estudiar la procedencia del profesorado de FOL, en cuanto a formación académica o adscripción por acceso a la función pública”* y consecuencia de este, era el **quinto objetivo**, *“analizar la repercusión que tiene la procedencia del profesorado en la implementación del módulo”*, hemos estudiado la procedencia del profesorado y comprobamos que era dual, porque provenimos de un proceso de reforma educativa (1990), de no hace tantos años como para que no haya dejado su secuela en cuanto a la asunción de profesorado del anterior sistema. Sin embargo, no consideramos que esto sea un problema, pues el hecho de que el profesorado sea proveniente de la antigua área de “Formación empresarial”, en principio, no debería ser un lastre para una implementación adecuada del módulo, pero la carencia de una reformulación en cuanto a lo que serían las líneas básicas de dicha materia y que, además, debería haber tenido una traducción en el reciclaje de este profesorado, podría haber ayudado a que no se siguiese “dando lo mismo que se daba con otro nombre”. Además, si tenemos en cuenta que las pocas plazas que no fueron cubiertas por este profesorado por adscripción, al salir a concurso público y ser cubiertas por oposición, el tribunal estaba compuesto (como es lógico, además de habitual) por el profesorado que en ese momento era funcionario y que tenía una concepción pre-reforma de la materia, está claro que se estaba promocionado el acceso a personas con un mismo perfil de formación y por tanto de docencia. Datos, en cierta medida, corroborados por nuestro estudio cuantitativo, en el que el 94,5% del profesorado es funcionario y el 58,9% licenciados en derecho. Dicho lo cual, hemos de hacer una defensa de su alta profesionalidad, con planteamientos muy meditados de lo que representa su módulo dentro del ciclo y con preocupación por su trabajo en las aulas.

Este profesorado ve FOL como clave para la inserción laboral, lo que es interesante es por qué consideran que es imprescindible y en esa explicación es donde se encuentra

la diferencia clave entre una filosofía del papel transversal de este módulo desde la concepción de la orientación vinculada con el asesoramiento académico y profesional (programas de transición a la vida activa, inserción laboral, búsqueda de empleo, ...) y la idea de orientación laboral como conocimiento de legislación laboral y/o seguridad e higiene, además de otros bloques de contenido implicados en el módulo como son economía, empresa o tejido empresarial gallego.

También es cierto que hemos encontrado déficits con respecto al cuadro de profesores que lo imparte, ya que no siempre son de la especialidad, lo cual resta calidad a la formación impartida, y desvirtúa la razón de ser de un módulo que pasa por ser fundamental en la formación de todos los profesionales de los diferentes ciclos formativos. Esto, genera cierta desmotivación entre los que sí son de la especialidad, y ven como su trabajo no es valorado en la medida que debiera, porque para darlo casi “vale cualquiera”.

Lo que sí es evidente son las diferencias en cuanto a la docencia, de los profesores/as en función de su formación inicial, y sobre el desconocimiento o conocimiento de lo que es el contexto laboral del que los alumnos/as más adelante formarán parte, lo que implica que el tiempo (considerado por todos insuficiente) dedicado a unas temáticas frente a otras sea diferente dependiendo del profesorado que lo imparta y que en el programa no se conceda el mismo peso a todas las temáticas, incluso que se sepa que algunas no dará tiempo a darlas.

Dicho lo cual consideramos que los objetivos pretendidos fueron conseguidos, ya que los datos corroboraron lo que la legislación había organizado en cuanto a las posibilidades de extracción del profesorado y, por supuesto, sobre la impronta que la procedencia formativa del profesorado da a la formación que a su vez imparten, aunque también quedó claro que la voluntad y buen hacer de estos profesionales, consiguen en muchas ocasiones que estas diferencias sean las mínimas.

Y, por último consideramos que la consecución del **sexto objetivo** nos dirigía a *“saber las funciones y obligaciones de este profesorado en los centros, su vinculación con los departamentos de orientación y su nivel de colaboración”*, pero una vez explicado el diferente concepto que parecen tener los profesores/as de FOL y los directores/as de los departamentos de orientación con respecto a lo que es la orientación, la poca vinculación, en algunos casos testimonial (pertenecen a dicho departamento y tienen

obligación de asistir a las reuniones, pero no se sienten implicados, ni tan siquiera ven la utilidad a lo que están haciendo) , no llama demasiado la atención. La problemática no está solo en los centro, sino que es asumida desde los estamentos políticos, que hablan de organizar la orientación en dos niveles en los que los departamentos asumiesen una orientación académica y educativa para el alumnado procedente de la ESO y Bachillerato, y organizar otro tipo de orientación dirigida al contexto laboral para los niveles relacionados con la Formación Profesional, pero independizando las obligaciones de orientación de la docencia de FOL.

Con lo cual el conocimiento en profundidad que nos concedió el recorrido por la legislación vigente en Galicia en materia de orientación, así como la información recogida tanto a través de la entrevista, como del grupo de discusión y, por supuesto, los cuestionarios nos mostraron una descripción bastante clara de la realidad que subyace al momento de desencuentro entre el profesorado de Formación y Orientación Laboral y los Departamentos de Orientación, lo cual marcó la consecución del sexto y, último, de los objetivos establecidos para el estudio.

C.2. POSIBILIDADES Y PROSPECTIVA DEL ESTUDIO

Todos los estudios, tienen el debería ser y no fue en alguna parte, por lo cual nos gustaría no terminara aquí nuestra fructífera y enriquecedora relación con el profesorado de Formación y Orientación Laboral.

Pero, si tuviésemos que señalar alguno de estos caminos por seguir, es posible que nos hubiese gustado contar con la opinión del alumnado en lo que se refiere al módulo estudiado (el sentido que le encuentran en la titulación que cursan o que han cursado, el cómo ha sido trabajado,...), sería interesante no sólo desde el punto de vista de los estudiantes de formación profesional, sino de estos una vez insertados en el mercado laboral, que nos hiciesen saber si las competencias socio laborales vinculadas con este módulo habían sido adquiridas y si les facilitaron esa inserción y relación una vez en el contexto de trabajo.

También, por alusiones, nos habría gustado contar con la participación de los directores de los departamentos de orientación, para saber cuál es su perspectiva de la orientación que precisan los alumnos/as de formación profesional, cómo se está llevando a cabo y en qué medida ven adecuada la incorporación del profesorado de FOL o cualquier otro colectivo al departamento que dirigen. Sería igualmente interesante, recoger sus planteamientos en cuanto a los centros integrados y su papel en ellos.

Otro frente abierto y en el que no se profundizó es la inclusión del módulo de FOL en el Catálogo modular de Formación Profesional, porque consideramos que su formación es vinculante con el trabajo y que en realidad cualifica en tanto en cuanto hace competente al individuo para trabajar en relación con otros y con unas medidas determinadas de seguridad e higiene, etc.

El seguimiento de lo que serán las transformaciones de las oposiciones al cuerpo de profesores de Secundaria y sus repercusiones en la especialidad que nos ocupa, es un camino interesante para andar, con la confección del temario específico y del perfil de profesor que se busca.

Y, por último, conocer los nuevos centros creados, integrados, de innovación tecnológica y de referencia, por lo que nos puedan aportar en la mejora de la calidad de la formación profesional del futuro.

Por qué viendo caminos no los seguimos y desechamos posibilidades, porque este tipo de trabajos tienen que ser finitos, para dar pasos a cerrar carpetas y abrir otras, y si no acotábamos el estudio, el estudio nos acotaría a nosotros.

Sin embargo, en ningún momento hemos considerado abandonar el estudio de este nivel educativo, por sus implicaciones educativas, laborales y sociales.

C.3. CONSIDERACIONES Y PROPUESTAS SOBRE EL OBJETO DE ESTUDIO

A través de las conclusiones fuimos perfilando en qué medida considerábamos que se podría optimizar la formación impartida en el módulo que estudiamos, en función de lo cual haremos a continuación ciertas consideraciones, que podrían ser pautas para la reorganización del módulo objeto de estudio y del profesorado de la especialidad que lo imparte:

- 1º. Consideramos que el módulo de Formación y Orientación Laboral debería incorporarse, como ya hemos explicitado en el apartado anterior, al *Catálogo modular de Formación Profesional*. Los argumentos en este sentido se basan en las competencias socio profesionales que proporciona, tanto en habilidades para las relaciones en el contexto laboral como en capacidades referidas al manejo y utilización de la legislación vinculada con su entorno laboral o las posibilidades de autoempleo y conocimientos sobre el contexto empresarial, e incluso porque capacita al alumnado con respecto a un nivel elemental en Seguridad Laboral, lo cual como veremos más adelante consideramos que le confiere identidad suficiente a esta parte del módulo para conformarse en una unidad de competencia.
- 2º. Sería preciso una *adaptación del módulo a la titulación*, tanto en cuanto al perfil profesional derivado de la familia profesional como en lo relativo al nivel de cualificación. Es decir, debería ser diferente la carga lectiva y el diseño curricular del módulo para las diferentes especializaciones, pero también sería diferente en grado medio con respecto a grado superior y, por supuesto, en los Programas de Iniciación Profesional. Considerando improcedente una unificación de la formación y de los conocimientos, cuando se está formando a personas que desarrollarán puestos de trabajo con diferentes responsabilidades y desarrollos laborales, más allá de la parte técnica.
- 3º. Es posible, que el amplio abanico de temáticas que forman parte del módulo sean la causa de ésta y otras consideraciones posteriores. Creemos que desvinculando alguno de los bloques de contenido pertenecientes al módulo, en concreto *Seguridad e Higiene*, a favor de incorporarlo como parte de alguno de los módulos

del ciclo más propios de la especialidad tuviese más razón de ser, aunque consideramos que también podría configurarse como un módulo con entidad propia.

- 4º. Esta cuarta consideración hace referencia a los actuales Programas de Garantía Social y los futuros Programas de Iniciación Profesional, que son la formación conducente al *nivel 1 de cualificación profesional*, y carecen en la práctica del planteamiento adecuado en cuanto a formación profesional, más allá de la visión de “atención a la diversidad” que le concede una parte del profesorado. Consideramos que deberían ser impulsados a través del diseño y de la estructuración adecuada de los módulos que los componen, así como de la dotación de profesorado debidamente cualificado para impartirlos, dejando a un lado el voluntarismo o la obligación por haber llegado el último, lo cual no reportará ningún beneficio a los alumnos/as que en este contexto vayan a ser formados.
- 5º. Otra consideración con respecto a la *dotación de profesorado*, es la necesidad de especialización en un módulo que por su consideración de transversal, no puede perder su especialización, será necesario que las materias relacionadas con Formación y Orientación Laboral, las imparta profesorado de dicha especialidad. Además, si en Galicia y en 2008, se están impartiendo 820 ciclos completos y algo más de 800 Programas de Garantía Social, en 197 centros, y los profesores/as de la especialidad son unos 200, siendo además el módulo de FOL obligatorio en todos los ciclos mencionados (55 horas, que con la nueva legislación en implementación llegarán a 100 horas), debemos llegar a la conclusión de que la plantilla de profesores/as es insuficiente y no puede suplirse con profesorado de otra especialidad, aunque tal vez fuese una medida interesante la posibilidad de contratación de “profesorado especialista” por determinadas horas, como se hace en otras comunidades autónomas.
- 6º. Esta consideración es, también, con respecto al *profesorado y a su especialización*, porque consideramos necesario que el módulo se imparta tal y como está concebido, es decir con las temáticas en él diseñadas y los objetivos terminales que persigue alcanzados por los alumnos/as, lo cual no será factible si el profesorado que lo imparte carece de la formación adecuada ya que el perfil que la oposición proporciona no es el apropiado para la implementación correcta del módulo.

7º. La última consideración se refiere al profesorado de esta especialidad y a su relación con el *Departamento de Orientación*, más bien al solapamiento que en cuestión de temáticas a trabajar parecen tener y las disfunciones que la aparente falta de formación de unos (profesorado) para tareas de orientación y de otros (Dpto. de Orientación) en cuanto a la orientación en el contexto laboral, origina. Es posible, que dentro del departamento de orientación deba haber un especialista en orientación laboral, pero lo que no tenemos tan claro es que ese especialista no deba ser un orientador/a con dicha formación, o bien que realmente el profesorado de FOL, como decíamos en la consideración anterior, tenga un perfil adecuado de orientador más allá de especialista en legislación laboral, seguridad e higiene o contexto empresarial que es lo que tienen ahora.

Referencias documentales

R.1. LEGISLACIÓN EUROPEA: DIARIO OFICIAL DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS

Europa. Acta Única Europea (1986) (DO L 169 de 29 junio 1987).

Europa. Adhesión de España y Portugal (1985) (DO L 302 de 15 noviembre 1985).

Europa. Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (DO C 303 de 14 diciembre 2007).

Europa. Conclusiones del Consejo de 5 de mayo de 2003 sobre los niveles de referencia del rendimiento medio europeo en educación y formación (puntos de referencia) (DO C 134 de 7 de junio de 2003).

Europa. Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre las futuras prioridades de una cooperación reforzada europea en materia de educación y formación profesionales (EFP). (Revisión de las conclusiones del Consejo de 15 de noviembre de 2004) (DO C298/8 de 8 de diciembre de 2006).

Europa. Conferencia de Órganos Especializados en Asuntos Comunitarios de los Parlamentos de la Unión Europea (COSAC). Contribución adoptada por la XXXVI COSAC. Helsinki, 20 y 21 de noviembre de 2006 (DO C29/7 de 9 de febrero de 2007).

Europa. Europa. Decisión del Consejo de 2 de abril de 1963 (63/266/CEE), por la que se establecen los principios generales para la elaboración de una política común sobre formación profesional (DO 63/1338 de 20 de abril de 1963).

Europa. Decisión 87/327/CEE del Consejo de 15 de junio de 1987 por la que se adopta el programa de acción comunitario en materia de movilidad de los estudiantes (ERASMUS) (DO L166/20 de 25 de junio de 1987).

Europa. Decisión 94/819/CE del Consejo, de 6 de diciembre de 1994, por la que se establece un programa de acción para la aplicación de la política de formación profesional de la Comunidad Europea "Leonardo da Vinci". (DO L 340 de 29 de diciembre de 1994).

Europa. Decisión 51/99/CE del Consejo, de 21 de diciembre de 1998, relativa a la promoción de itinerarios europeos de formación en alternancia, incluido el aprendizaje (DO L17 de 22 de enero de 1999).

Europa. Decisión 1999/382/CE del Consejo, de 26 de abril de 1999, por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en la materia de formación profesional Leonardo da Vinci (DO L146 de 11 de junio de 1999).

Europa. Decisión 98/2000 del Consejo, de 24 de enero de 2000, por la que se crea el Comité de Empleo (DO L29 de 4 de febrero de 2000).

Europa. Decisión 253/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 24 de enero de 2000, por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitario en materia de educación Sócrates (DO L28 de 3 de febrero de 2000).

Europa. Decisión 451/2003/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de febrero de 2003, por la que se modifica la Decisión 253/2000/CE por la que se establece la segunda fase del programa de acción comunitaria en materia de educación Sócrates (DO L069/6 de 13 de marzo de 2003).

Europa. Decisión 2004/223/CE del Consejo, de 26 de febrero de 2004, por la que se establece el estatuto del Comité consultivo de formación profesional (DO L68 de 6 de marzo de 2004).

Europa. Decisión 2241/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de diciembre de 2004 relativa al marco comunitario único para la transparencia de las cualificaciones y las competencias (Europass) (DO L390/6 de 21 de diciembre de 2004).

Europa. Decisión 791/2004/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, 21 de abril de 2004, por la que se establece un programa de acción comunitario para la promoción de organismos activos a escala europea y el apoyo a actividades específicas en el ámbito de la educación y la formación (DO L138 DE 30 de abril de 2004).

Europa. Decisión 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006 por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente (DO L327/45 de 24 de noviembre de 2006).

Europa. Directiva 2005/36/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 7 de septiembre de 2005 relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales (DO L255/22 de 30 de septiembre de 2005).

Europa. Informe intermedio conjunto 2006 del Consejo y de la Comisión sobre los progresos registrados en el marco del programa de trabajo “Educación y formación 2010” (DO C79 de 1 de abril de 2006).

Europa. Propuesta de Directiva del Parlamento Europeo y del Consejo, de 7 de marzo de 2002, relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales (DO C181/183 E de 30 de julio de 2002)

Europa. Recomendación 66/484/CEE de la Comisión de los Estados miembros, de 18 de julio de 1966, para fomentar la orientación profesional (DO 154/2815 de 24 de agosto de 1966).

Europa. Recomendación 93/404/CEE del Consejo, de 30 de junio de 1993, sobre el acceso a la formación profesional continua (DO L181 de 23 de julio de 1993).

- Europa. Reglamento (CEE) 337/75 del Consejo de 10 de febrero de 1975 por el que se crea un Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional (DO L39 de 13 de febrero de 1975).
- Europa. Reglamento (CEE) 1360/90 del Consejo, de 7 de mayo de 1990, por el que se crea la Fundación Europea de Formación (DO L131 de 23 de mayo de 1990).
- Europa. Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo relativo al Fondo Social Europeo que sustituye al Reglamento (CE) 1784/1999 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 12 de julio de 1999, relativo al Fondo Social Europeo (DO L 213/5 de 13 de agosto de 1999).
- Europa. Resolución del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, de 14 de diciembre de 2000, sobre el plan de acción para la movilidad (DO C371 de 23 de diciembre de 2000).
- Europa. Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002, sobre la educación permanente (DO C163/3, de 9 de julio de 2002).
- Europa. Tratado constitutivo de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (1951).
- Europa. Tratado constitutivo de la Comunidad Europea de la Energía Atómica (1957).
- Europa. Tratado constitutivo de la Comunidad Económica Europea (1957)
- Europa. Tratado de la Unión Europea (1992) (DO C 191 de 29 julio 1992).
- Europa. Tratado constitutivo de la Comunidad Europea (Versión consolidada 1992) (DO C 224 de 31 agosto 1992).
- Europa. Tratado de Ámsterdam. Tratado constitutivo de la Comunidad Europea (Versión consolidada 1997) (DO 340 de 10 noviembre 1997).
- Europa. Tratado de la Unión Europea (Versión consolidada 1997) (DO C 340 de 10 noviembre 1997).
- Europa. Tratado de Niza (DO C 80 de 10 marzo 2001).
- Europa. Tratado de la Unión Europea (Tratado de Maastricht) (Versión consolidada) (DO C325/33 de 24 de diciembre de 2002).
- Europa. Tratado de la Unión Europea y del Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea (Versión consolidada) (DO C321E de 29 diciembre 2006).

R.2. LEGISLACIÓN ESPAÑOLA: BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO

España. Texto refundido de la Ley de Reordenación de las Enseñanzas Técnicas de 29 de abril de 1964 y los preceptos subsistentes de leyes anteriores (BOE 8 de abril de 1968)

España. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE 6 de agosto de 1970).

España. Ley 51/1980, de 8 de octubre, Básica de empleo (BOE 17 de octubre de 1980).

España. Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional (BOE 10 de enero de 1987).

España. Ley 31/1995, de 8 de noviembre. Prevención de riesgos laborales (BOE 10 de noviembre de 1995).

España. Ley 19/1997, de 9 de junio, por la que se modifica la Ley 1/1986, de 7 de enero, por la que se crea el Consejo General de Formación Profesional (BOE de 10 de junio de 1997).

España. Ley 63/1997, de 26 de diciembre. De Medidas Urgentes para la Mejora del Mercado de Trabajo y el Fomento de la Contratación indefinida (BOE 30 de diciembre de 1997).

España. Ley 12/2001, de 9 de julio. Medidas urgentes de Reforma del Mercado Laboral para el incremento del empleo y la mejora de su calidad (BOE 10 de julio de 2001).

España. Ley 56/2003, de 16 de diciembre, de Empleo (BOE 17 de diciembre de 2003).

España. Ley 62/2003, de 30 de diciembre, Medidas Fiscales, Administrativas y de Orden Social (BOE 13 de diciembre de 2003).

España. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE 4 de julio de 1985).

España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema educativo (BOE 4 de octubre de 1990).

España. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE 24 de diciembre de 2002).

España. Ley Orgánica 2/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional (BOE de 20 de junio de 2002).

España. Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno Docentes (BOE de 21 de noviembre de 1995).

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (BOE 4 de mayo de 2006).

España. Decreto 636/1968, de 21 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Reordenación de las Enseñanzas Técnicas de 29 de abril de 1964 y los preceptos subsistentes de Leyes anteriores (BOE 8 de abril de 1968).

- España. Real Decreto 707/1976, de 5 de marzo, sobre Ordenación de la Formación Profesional (BOE 12 de abril de 1976).
- España. Real Decreto 200/1978, de 17 de febrero, por el que se regulan las titulaciones exigibles al profesorado de Formación Profesional (BOE 21 de febrero de 1978).
- España. Real Decreto 365/1987, de 27 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional (BOE 16 de marzo de 1987).
- España. Real Decreto 575/1991, de 22 de abril, por el que se regula la movilidad entre los Cuerpos docentes y la adquisición de la condición de Catedrático a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 23 de abril de 1991).
- España. Real Decreto 1004/1991, de 12 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas de régimen general no universitarias (BOE 26 de junio de 1991)
- España. Real Decreto 1665/1991, de 25 de octubre, por el que se regula el sistema general de reconocimiento de los títulos de enseñanza superior de los Estados miembros de la Unión Europea y otro(s) Estado(s) partes, en el Acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo, suscrito el 2 de mayo de 1992, y ratificado por España el 26 de noviembre de 1993, que exigen una formación mínima de tres años de duración (BOE 22 de noviembre de 1991).
- España. Real Decreto 1701/1991, de 29 de noviembre, por el que se establecen las especialidades del cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, se adscriben a ellas los profesores correspondientes de dicho cuerpo y se determinan las áreas y materias que deberán impartir el profesorado respectivo (BOE 2 de diciembre de 1991).
- España. Real Decreto 146/1993 sobre traspaso en materia de formación y transferencia en materia de enseñanzas no universitarias (BOE 4 de marzo de 1993).
- España. Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan Nacional de Formación e Inserción profesional (BOE 4 de mayo de 1993).
- España. Real Decreto 676/1993, de 7 de mayo, por el que se establecen directrices generales sobre los títulos y las correspondientes enseñanzas mínimas de formación profesional (BOE 22 de mayo de 1993).
- España. Real Decreto 850/1993, de 4 de junio, por el que se regula el ingreso y adquisición de especialidades en los cuerpos de Funcionarios Docentes a que se refiere la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (BOE 30 de junio de 1993).

- España. Real Decreto 1593/1994, de 15 de junio, por el que se da nueva redacción a determinadas disposiciones del Real Decreto 631/1993, de 3 de mayo y del Real Decreto 2317/1993, de 29 de diciembre, en materia de Escuelas Taller y Casas de Oficios (BOE 30 de julio de 1994).
- España. Real Decreto 1774/1994, de 5 de agosto, por el que se regulan los concursos de traslados de ámbito nacional para la provisión de plazas correspondientes a los Cuerpos docentes que imparten las enseñanzas establecidas en la LOGSE (BOE 30 de septiembre de 1994).
- España. Real Decreto 1954/1994, de 30 de noviembre, sobre homologación de títulos a los Catálogos de Títulos universitarios oficiales, creado por Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre (BOE 17 de noviembre de 1994).
- España. Real Decreto 733/1995, de 5 de mayo, por el que se aprueban las normas reguladoras de la expedición de títulos académicos y profesionales correspondientes a las enseñanzas establecidas por la LO 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE 2 de junio de 1995).
- España. Real Decreto 797/1995, de 19 de mayo, por el que se establecen directrices sobre los Certificados de profesionalidad y los correspondientes contenidos mínimos de la formación profesional ocupacional (BOE 10 de junio 1995).
- España. Real Decreto 1396/1995, de 4 de agosto, por el que se regula un segundo sistema general de reconocimiento de formaciones profesionales de los Estados miembros de la Unión Europea y de los demás Estados signatarios del Acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo y se complementa lo establecido en el Real Decreto 1665/1991, de 25 de octubre (BOE 18 de agosto de 1995).
- España. Real Decreto 1635/1995, de 6 de octubre, por el que se adscribe el profesorado de los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria y profesores técnicos de formación profesional a las especialidades propias de la formación profesional específica (BOE 10 de octubre de 1995).
- España. Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica. (BOE 9 de noviembre de 1995).
- España. Real Decreto 2059/1995, de 22 de diciembre, por el que se establece el título de Técnico superior en Educación infantil y las correspondientes enseñanzas mínimas (BOE 22 de febrero de 1996).
- España. Real Decreto 83/1996, de 26 enero, por el que se aprueba el reglamento Orgánico de Institutos de Educación Secundaria. (BOE 21 de febrero de 1996).

- España. Real Decreto 1265/1997, de 24 de julio, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico superior en Educación Infantil (BOE 11 de septiembre de 1997).
- España. Real Decreto 1684/1997, de 7 de noviembre, por el que se aprueba el Reglamento de funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional (BOE 18 de noviembre de 1997).
- España. Real Decreto 173/1998, de 16 de febrero, por el que se modifica y completa el Real Decreto 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo. (BOE 17 de febrero de 1998).
- España. Real Decreto 375/1998, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de las Cualificaciones (BOE 16 de marzo de 1998).
- España. Real Decreto 777/1998, de 30 de abril, por que se desarrollan determinados aspectos de la ordenación de la formación profesional en el ámbito del sistema educativo (BOE 8 de mayo de 1998).
- España. Real Decreto 1754/1998, de 31 de julio. Incorpora al derecho español las Directivas 95/43/CE (LCEur 1995/1665) y 97/38/CE (LCEur 1997/2005) y modifica los anexos de los Reales Decretos 1665/1991, de 25 de octubre y 1396/1995, de 4 de agosto relativos al sistema general de reconocimientos de títulos y formaciones profesionales de los Estados miembros de la Unión Europea y demás Estados signatarios del Acuerdo sobre el Espacio Económico Europeo (RCL 1994/943) (BOE 7 de agosto de 1998).
- España. Real Decreto 2112/1998, de 2 de octubre, por el que se regulan los concursos de traslados de ámbito nacional para la provisión de plazas correspondientes a los cuerpos docentes (BOE 6 de octubre de 1998).
- España. Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el Instituto Nacional de Cualificaciones (BOE 16 de marzo de 1999).
- España. Real Decreto 321/2000, de 3 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, que regula el título profesional de Especialización Didáctica (BOE 4 de marzo de 2000).
- España. Real Decreto 784/2001, de 6 de julio, por el que se modifican los anexos del Real Decreto 1396/1995, de 4 de agosto, modificado por Real Decreto 1754/1998, de 31 de julio, para incorporar al ordenamiento jurídico español la Directiva 2000/5/CE de la Comisión, de 25 de febrero de 2000, relativa a un segundo sistema general de reconocimiento de formaciones profesionales (BOE 16 de agosto de 2001).

España. Real Decreto 835/2002, de 2 de agosto, por el que se modifican los Reales Decretos 986/1991, de 14 de junio, por el que se aprueba el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo. (BOE 3 de agosto de 2002).

España. Real Decreto 1326/2002, de 13 de diciembre, por el que se modifica el Real Decreto 375/1999, de 5 de marzo, por el que se crea el INCUAL (BOE 14 de diciembre de 2002).

España. Real Decreto 253/2003, de 28 de febrero, por el que se incorpora al ordenamiento español la Directiva 1999/42/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 7 de junio de 1999, por la que se establece un mecanismo de reconocimiento de títulos respecto a las actividades profesionales a que se refieren las Directivas de liberación y de medidas transitorias (BOE 1 de marzo de 2003).

España. Real Decreto 325/2003, del 14 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 1692/1995, del 20 de octubre, que regula el título profesional de Especialización Didáctica (BOE 29 de marzo de 2003).

España. Real Decreto 942/2003, de 18 de julio, por la que se determinan las condiciones básicas que deben reunir las pruebas para la obtención de los títulos de Técnico y Técnico Superior en Formación Profesional Específica (BOE 31 de julio de 2003).

España. Real Decreto 1046/2003, de 1 de agosto, por el que se regula el subsistema de formación profesional continua (BOE 12 de septiembre de 2003).

España. Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de cualificaciones profesionales (BOE 17 de septiembre de 2003).

España. Real Decreto 1171/2003, de 12 de septiembre, por el que se incorpora al ordenamiento jurídico español la Directiva 2001/19/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 14 de mayo de 2001, por la que se modifican directivas sobre reconocimiento profesional y se modifican correspondientes decretos de transposición (BOE 19 de septiembre de 2003).

España. Real Decreto 1537/2003, de 5 de diciembre, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas escolares de régimen general (BOE 10 de diciembre de 2003).

España. Real Decreto 1506/2003, de 28 de noviembre, por el que se establecen las directrices de los certificados de profesionalidad (BOE 18 de diciembre de 2003).

España. Real Decreto 118/2004, de 23 de enero, por el que se regula el título de especialización didáctica (BOE 4 de febrero de 2004).

España. Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingresos, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes que

- imparten las enseñanzas escolares del sistema educativo y en el Cuerpo de Inspectores de Educación (BOE 28 de febrero de 2004).
- España. Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero, por la que se establecen determinadas cualificaciones profesionales que se incluyen en el Catálogo nacional de cualificaciones profesionales, así como sus correspondientes módulos formativos que se incorporan al Catálogo modular de formación profesional (BOE de 9 de marzo de 2004).
- España. Real Decreto 362/2004, de 5 de marzo, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional específica (BOE 26 de marzo de 2004).
- España. Real Decreto 1936/2004, de 27 de septiembre, por el que se modifica el Real Decreto 631/1994, de 3 de mayo, por el que se regula el Plan nacional de formación e inserción profesional (BOE de 2 de octubre de 2004).
- España. Real Decreto 1087/2005, de 16 de septiembre, por el que se establecen nuevas cualificaciones profesionales, que se incluyen en el Catálogo nacional de cualificaciones profesionales, así como sus correspondientes módulos formativos, que se incorporan al Catálogo modular de formación profesional, y se actualizan determinadas cualificaciones profesionales de las establecidas por el Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero (BOE 5 de octubre de 2005).
- España. Real Decreto 1416/2005, de 25 de noviembre, por el que se modifica el Real Decreto 1128/2003, de 5 de septiembre, por el que se regula el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales (BOE 3 de diciembre de 2005).
- España. Real Decreto 1558/2005, de 23 de diciembre, por el que se regulan los requisitos básicos de los Centros integrados de formación profesional (BOE 30 de diciembre de 2005).
- España. Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE 14 de julio de 2006).
- España. Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo (BOE 3 de enero de 2007).
- España. Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley (BOE 2 de marzo de 2007).
- España. Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de formación profesional para el empleo (BOE 11 de abril de 2007).

- España. Real Decreto 729/2007, de 8 de junio, que recoge seis cualificaciones de la Familia profesional Industrias Alimentarias (BOE 13 de junio de 2007).
- España. Real Decreto 730/2007, de 8 de junio, que recoge siete cualificaciones de la Familia profesional Química, así como actualiza una cualificación establecida por el Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero (BOE 27 de junio de 2007).
- España. Real Decreto 790/2007, de 15 de junio, que recoge tres cualificaciones de la Familia profesional Imagen Personal, así como actualiza una cualificación establecida por el Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero (BOE 28 de junio de 2007).
- España. Real Decreto 813/2007, de 22 de junio, que recoge una cualificación de la Familia Profesional Fabricación Mecánica (BOE 2 de julio de 2007).
- España. Real Decreto 814/2007, de 22 de junio, que recoge dos cualificaciones de la Familia profesional Seguridad y Medio Ambiente (BOE 4 de julio de 2007).
- España. Real Decreto 815/2007, de 22 de junio, que recoge dos cualificaciones de la Familia Profesional Transporte y Mantenimiento de Vehículos (BOE 2 de julio de 2007).
- España. Real Decreto 872/2007, de 29 de junio, que recoge cuatro cualificaciones de la Familia Profesional Edificación y Obra Civil, y actualiza dos cualificaciones establecidas por el Real Decreto 295/2004, de 20 de febrero (BOE 11 de julio de 2007).
- España. Real Decreto 665/2007, de 25 de mayo, que recoge cinco cualificaciones de la Familia profesional Agraria (BOE 3 de junio de 2007).
- España. Real Decreto 873/2007, de 29 de junio, que recoge cuatro cualificaciones de la Familia Profesional Industrias Extractivas (BOE 18 de julio de 2007).
- España. Real Decreto 1114/2007, de 24 de agosto, que recoge cuatro cualificaciones de la Familia Profesional Energía y Agua (BOE 11 de septiembre de 2007).
- España. Real Decreto 1115/2007, de 24 de agosto, que recoge seis cualificaciones de la Familia Profesional Electricidad y Electrónica (BOE 12 de septiembre de 2007).
- España. Real Decreto 1135/2007, de 31 de agosto, que recoge seis cualificaciones de la Familia Profesional Artes Gráficas (BOE 13 de septiembre de 2007).
- España. Real Decreto 1136/2007, de 31 de agosto, que recoge tres cualificaciones de la Familia profesional Madera, Mueble y Corcho (BOE 18 de septiembre de 2007).
- España. Real Decreto 1199/2007, de 14 de septiembre, que establece diez cualificaciones de la Familia profesional Textil, Confección y Piel (BOE 3 de octubre de 2007).
- España. Real Decreto 1200/2007, de 14 de septiembre, que recoge tres cualificaciones de la Familia profesional Imagen y Sonido (BOE 26 de septiembre de 2007).

- España. Real Decreto 1201/2007, de 14 de septiembre, que establece ocho cualificaciones profesionales en la Familia profesional Informática y Comunicaciones (BOE 27 de septiembre de 2007).
- España. Real Decreto 1368/2007, de 19 de octubre, que recoge seis cualificaciones correspondientes a la Familia profesional Servicios Socioculturales y a la Comunidad (BOE 25 de octubre de 2007).
- España. Real Decreto 1394/2007, de 29 de octubre, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación infantil y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE 24 de noviembre de 2007).
- España. Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas (BOE 6 de noviembre de 2007).
- España. Real Decreto 1521/2007, de 16 de octubre, que recoge cuatro cualificaciones de la Familia profesional Actividades Físicas y Deportivas (BOE 1 de diciembre de 2007).
- España. Real Decreto 1698/2007, de 14 de diciembre, que recoge tres cualificaciones de la Familia profesional Energía y Agua (BOE 4 de enero de 2008).
- España. Real Decreto 1699/2007, de 14 de diciembre, que recoge ocho cualificaciones de la Familia profesional Fabricación Mecánica (BOE 4 de enero de 2008).
- España. Real Decreto 1700/2007, de 14 de diciembre, que recoge trece cualificaciones de la Familia profesional Hostelería y Turismo (BOE 5 de enero de 2008).
- España. Real Decreto 1701/2007, de 14 de diciembre, que recoge seis cualificaciones de la Familia profesional Informática y Comunicaciones (BOE 5 de enero de 2008).
- España. Real Decreto 34/2008, de 18 de enero, por el que se regulan los certificados de profesionalidad (BOE 31 de enero de 2008).
- España. Orden de 14 de noviembre de 1994, por la que se regula el proceso de evaluación y acreditación académica del alumnado que curse la formación profesional específica establecida en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE 24 de noviembre de 1994).
- España. Orden de 21 de julio de 1994, por la que se regulan los aspectos básicos de proceso de evaluación, acreditación académica y movilidad del alumnado que curse la formación profesional específica establecida en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (BOE 26 de julio de 1994).
- España. Orden de 1 de febrero de 1996 por la que se aprueban los temarios que han de regir en los procedimientos de ingreso, adquisición de nuevas especialidades y movilidad para

- determinadas especialidades de los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria y profesores técnicos de formación profesional (BOE 13 de febrero de 1996-Suplemento).
- España. Orden de 26 de abril de 1996 por la que se regula el plan de estudios y la impartición del curso de cualificación pedagógica para la obtención del título profesional de especialización didáctica (BOE 11 de mayo de 1996).
- España. Orden de 23 de febrero de 1998 por la que se regulan las titulaciones mínimas y condiciones que deben poseer los profesores para impartir formación profesional específica en los centros privados y en determinados centros educativos de titularidad pública (BOE 27 de febrero de 1998).
- España. Orden ECD/2764/2002, de 30 de octubre, por la que se regulan los aspectos básicos del proceso de evaluación, acreditación académica y movilidad del alumnado que curse la Formación Profesional Específica establecida en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE de 8 de noviembre)
- España. Orden ECI/2527/2005, de 4 de julio, por la que se actualiza y se amplía el anexo X de Acceso a Estudios Universitarios desde los Ciclos Formativos de Grado Superior, del Real Decreto 777/1998, de 30 de abril, por el que se desarrollan determinados aspectos de la ordenación de la Formación Profesional en el ámbito del sistema educativo (BOE 5 de agosto de 2005).
- España. Orden ECI/25/2008, de 14 de enero, por la que se regulan los temarios que han de regir en el procedimiento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades a los cuerpos docentes establecidos en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 18 de enero de 2008).
- España. Orden TAS/470/2004, de 19 de febrero. Desarrolla el Real Decreto 1506/2003, que establece las directrices sobre los certificados de profesionalidad (BOE 27 de febrero de 2004).
- España. Resolución de 14 de enero de 1997, de la Dirección General de Trabajo y Migraciones, por la que se dispone la inscripción en el registro y posterior publicación del texto del II Acuerdo Nacional de Formación Continua (BOE 1 de febrero de 1997).
- España. Resolución de 28 de abril de 1997, de la Subsecretaría, por la que se da publicidad al Acuerdo Tripartito sobre Formación Continua (BOE 16 de mayo de 1997).
- España. Resolución de 2 de febrero de 2001, de la Dirección General de Trabajo, por la que se dispone la inscripción en el Registro y publicación del III Acuerdo Nacional de Formación Continua suscrito el 19 de diciembre de 2000 (BOE 23 de febrero de 2001).

R.3. LEGISLACIÓN GALLEGA: DIARIO OFICIAL DE GALICIA

Galicia. Decreto 223/1994, de 7 de julio, por el que se regula el Consejo Gallego de Enseñanzas técnico-profesionales (DOG 18 de julio de 1994).

Galicia. Decreto 239/1995, del 28 de julio, por el que se establece la ordenación general de las enseñanzas de formación profesional y las directrices sobre sus títulos (DOG de 16 de agosto de 1995).

Galicia. Decreto 324/1996, de 26 de julio, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación de secundaria (DOG 8 de agosto de 1996).

Galicia. Decreto 120/1998, de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 27 de abril de 1998).

Galicia. Decreto 7/1999, del 7 de enero, por el que se implantan y regulan los centros públicos integrados de enseñanzas no universitarias (DOG 26 de enero de 1999).

Galicia. Decreto 86/1999, del 11 de marzo, por el que se establece el currículo del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de técnico superior en educación infantil (DOG 12 de abril de 1999).

Galicia. Decreto 93/1999, de 8 de abril, por el que se crea y se regula el Instituto Gallego de las Cualificaciones (DOG 19 de abril de 1999).

Galicia. Decreto 110/1999, del 8 de abril, por el que se regula el Consejo Gallego de Formación Profesional (DOG 5 de mayo de 1999).

Galicia. Decreto 262/2002, de 31 de julio, por el que se crea el Comité Interdepartamental de las Cualificaciones y la Formación Profesional y la Comisión Permanente de Directores Generales (DOG 22 de agosto de 2002).

Galicia. Decreto 263/2002, de 31 de julio, por el que se crean las comisiones sectoriales de Cualificación y Formación Profesional y las comisiones de Estándares Profesionales (DOG 23 de agosto de 2002).

Galicia. Decreto 214/2003, del 20 de marzo, por el que se modifica el Decreto 110/1999, del 8 de abril, por el que se crea y regula el Consejo Gallego de Formación Profesional (DOG 14 de abril de 2003).

Galicia. Decreto 325/2003, de 18 de julio, polo que se autoriza e regulan os centros de integrados de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG de 4 de agosto)

Galicia. Decreto 154/2006, del 7 de septiembre, por el que se modifica parcialmente el Decreto 325/2003, de 18 de julio, por el que se autorizan y regulan los centros integrados de

formación profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 18 de septiembre de 2006).

Galicia. Decreto 30/2007, de 15 de marzo, por el que se regula la admisión del alumnado en centros docentes sostenidos con fondos públicos que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de educación (DOG 16 de marzo de 2007).

Galicia. Decreto 266/2007, del 28 de diciembre, por el que se regulan los centros integrados de formación profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 28 de enero de 2008).

Galicia. Orden del 9 de mayo de 1996 por la que se regula la oferta de Programas de Garantía Social durante el curso 1996/97, con carácter experimental en centros públicos sostenidos con fondos públicos o privados homologados de formación profesional de Galicia (DOG 28 de mayo de 1996).

Galicia. Orden del 5 de mayo 1997, da Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación profesional, por la que se regulan los Programas de Garantía Social en la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 29 de mayo de 1997).

Galicia. Orden del 1 de agosto de 1997 por la que se dictan instrucciones para el desarrollo del Decreto 324/1996 por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria y se establece su organización y funcionamiento (DOG 2 de septiembre de 1997).

Galicia. Orden de 24 de julio de 1998, por la que se establece la organización y funcionamiento de la orientación educativa y profesional (DOG 31 de julio de 1998).

Galicia. Orden del 30 de septiembre de 1998 por la que se regulan las titulaciones mínimas y las condiciones que deben poseer los profesores para impartir formación profesional específica y el área de tecnología de la educación secundaria obligatoria en centros privados y en determinados centros educativos de titularidad pública de la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG de 30 de septiembre de 1998).

Galicia. Orden del 31 de mayo de 1999, por la que se regula el desarrollo de los ciclos formativos de formación profesional específica, en régimen ordinario y para las personas adultas (DOG 1 de julio de 1999).

Galicia. Orden del 14 de mayo de 2003 por la que se aprueba el reglamento interno del Consejo Gallego de Formación Profesional (DOG 11 de junio de 2003).

Galicia. Orden del 4 de diciembre de 2003 por la que se regula el funcionamiento y la oferta formativa de los centros integrados de formación profesional dependientes de la

- Consellería de Educación e Ordenación Universitaria y de la Consellería de Asuntos Sociais, Emprego e Relacións Laborais (DOG 20 de enero de 2004).
- Galicia. Orden del 20 de enero de 2004, conjunta de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria y de la Consellería de Asuntos Sociais, Emprego e Relacións Laborais, por la que se convocan los centros docentes públicos que imparten formación profesional dependientes de las dos consellerías, para la incorporación a la red de centros integrados de formación profesional de la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 24 de febrero de 2004).
- Galicia. Orden del 30 de mayo de 2006 por la que se actualiza la oferta de ciclos formativos, por ciclo completo, en centros públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 16 de junio de 2006).
- Galicia. Orden del 18 de septiembre de 2006 por la que se regula el proceso de adscripción de los funcionarios de los cuerpos de profesores de enseñanza secundaria y de maestros afectados por la transformación de institutos de educación secundaria en centros integrados de formación profesional (DOG 19 de septiembre de 2006).
- Galicia. Orden del 28 de febrero de 2007 por la que se regula el módulo profesional de formación en centros de trabajo de la formación profesional inicial, para el alumnado matriculado en centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 8 de marzo de 2007).
- Galicia. Orden del 28 de mayo de 2007 por la que se actualiza la oferta de ciclos formativos por el régimen ordinario, pro curso completo en modalidad presencial, en centros públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia (DOG 14 de junio de 2007).
- Galicia. Orden del 9 de abril de 2007 por la que se convocan procedimientos selectivos de ingreso al cuerpo de profesores de enseñanza secundaria, profesores de escuelas oficiales de idiomas, profesores de música y artes escénicas, profesores de artes plásticas y diseño y profesores técnicos de formación profesional de adquisición de nuevas especialidades por los funcionarios de carrera de los mencionados cuerpos de la CCAA de Galicia (DOG 13 de abril de 2007).
- Galicia. Orden del 30 de julio de 2007 por la que se regula la evaluación y la acreditación académica del alumnado que cursa las enseñanzas de formación profesional (DOG 9 de agosto de 2007).
- Galicia. Orden del 16 de octubre de 2007 por la que se modifica la de 28 de mayo, por la que se actualiza la oferta de ciclos formativos pro el régimen ordinario, por curso completo en

modalidad presencial, en centros públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia (DO 30 de octubre de 2007).

Galicia. Resolución de 22 de febrero de 2006, de la Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais, por la que se regula el desarrollo de los Programas de Garantía Social para o curso 2006-07 (DOG de 3 de marzo de 2006).

Galicia. Resolución de 21 de febrero de 2007, de la Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais, por la que se regula el desarrollo de los programas de Garantía social en centros públicos de la Comunidad Autónoma de Galicia para el curso 2007-2008 (DOG 19 de marzo de 2007).

Galicia. Resolución del 12 de junio de 2007, de la Dirección Xeral de Ordenación e Innovación educativa, por la que se autorizan los Programas de Garantía Social en centros públicos para el curso 2007-2008 (DOG 10 de julio de 2007).

Galicia. Resolución del 12 de junio de 2007 por la que se determinan los plazos y se dictan instrucciones en el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos para impartir ciclos formativos de formación profesional de grados medio y superior en régimen ordinario y para personas adultas el curos 2007-2008 (DOG 18 de junio de 2007).

Galicia. Resolución del 31 de julio de 2007, de la Dirección Xeral de Formación Profesional e Ensinanzas Especiais, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo de los ciclos formativos de formación profesional en el curso 2007-2008 (DOG 9 de marzo de 2007).

Galicia. Resolución de 27 de noviembre de 2007, de la Dirección Xeral de Ordenación e Innovación educativa, por la que se modifica la autorización de los Programas de Garantía Social en centros públicos para el curso académico 2007-2008 (DOG 14 de diciembre de 2007).

R.4. BIBLIOGRAFÍA REFERIDA A FORMACIÓN PROFESIONAL

- Acero Sáez, E. (1991). La formación profesional y las nuevas profesiones. *Profesiones y empresas*, 2, 14-19.
- Acero Sáez, E. (1994). *Crónica de la formación profesional española*. Madrid: Ed. Técnicas y profesionales.
- Albarrán, A. (1987). *La formación profesional a lo claro*. Madrid: Popular.
- Albert Verdú, C. et al. (2000). La transición de la escuela al mercado de trabajo en España: años noventa. *Papeles de economía española*, 86, 42-58.
- Alonso, A. et al. (2004). *Formación y orientación laboral*. Madrid: Algaída.
- Alonso, J. (1997). *Orientación Educativa: teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Editorial Síntesis SA
- Álvarez González, M. (1995). La Orientación y la LOGSE. En Auberni, S. (Comp.), *La Orientación Profesional*. Barcelona: Institut Municipal d'Educació.
- Álvarez González, M. (1999). *Orientación Profesional*. Barcelona: Cedecs.
- Álvarez González, M. y Bisquerra, A. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez Hernández, J. (Coord.) (2001). *Orientación Profesional: tránsito a la vida activa*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Álvarez Montes, R. (Ed.) (2005). *La formación profesional como vía para el autoempleo. Promoción del espíritu emprendedor*. Madrid: MEC.
- Álvarez Rojo, V. (2001). Orientación socio-laboral: elementos conceptuales. En Bermejo, B. et al., *Fórmate para orientar*. Sevilla: GID (CD-rom).
- Álvarez, A. y Maravall, E. (2001). *Formación y orientación laboral*. Madrid: Editex SA.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez, P. (1999). *Vías para encontrar trabajo*. Madrid: Ágata.
- Arbizu, F. (1998). *La formación profesional específica. Claves para el desarrollo curricular*. Madrid: Santillana.
- Barreda, R. (1995). *Aprendizaje. La función de educación en la empresa moderna*. Madrid: Ed. Conorg.
- Barreda, R. (1996). "Perfiles profesionales en la sociedad del conocimiento". *Fundesco*, 181, 8-10.
- Béduwé, C. y Planas, J. (2002). *Expansión educativa y mercado de trabajo*. Madrid: INEM.
- Bermejo, B. y Gutiérrez, S.L. (2001). El contexto de la Orientación en nuestro sistema educativo: Ideas iniciales sobre conceptos implicados. Modelo organizativo y funcional: el caso del

- ámbito profesional-vocacional. En B. Bermejo *et al.*, *Fórmate para orientar*. Sevilla: GID (CD-rom).
- Bermejo, B. y Morales, J.A. (Coord.) (2000). *Formación y empleo: inserción laboral y desarrollo profesional*. Sevilla: GID.
- Bisquerra, R. (1990). *Estudios y profesiones*. Barcelona: PPU.
- Bisquerra, R. (1996). Actividades de información académica y profesional. En Álvarez, M. y Bisquerra, R., *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra, R. (Coord.) (1999). *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica*. Barcelona: Praxis.
- Blanco, A. (2000). La formación profesional: nuevos y viejos problemas. *Padres y maestros*, 254, 19-23.
- Blanch, J.M. (1990). *Del viejo al nuevo paro*. Barcelona: PPU.
- Blanch, J.M. (1997). Nuevas formas de inserción en un mercado de trabajo cambiante. En Romay, J. y Veira, J. L. (Eds.), *Transformaciones laborales y calidad de vida*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- Blasco Calvo, P. y Pérez Boullosa, A. (2001). *Orientación e inserción profesional. Competencias y entrenamiento para su práctica*. Valencia: Nau Llibres.
- Brown, A. (1997). Becoming Skilled During a Time of Transition: Observations from Europe. Paper produced for the Sixty National Career Development Association. *Conference Careers and Technology Waves of Transition*. Florida, Daytona Beach.
- Bunk, G.P. (1994). La transición de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales en la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Cabrera, L.J. (1997). La FP en España antes de la Ley General de Educación de 1970. *Revista de Educación*, 312, enero-abril 1997, 173-190.
- Camas, F. (2007). *La formación profesional en los ámbitos educativo y laboral. Análisis tras la LO 2/2006, de Educación, y del RD 395/2007 de Formación Profesional para el Empleo*. Pamplona: Aranzadi, SA.
- Cano, J.S. *et al.* (1993). *La nueva formación profesional*. Madrid: Escuela Española.
- Carbonell, J. (1990). *La reforma educativa a lo claro*. Madrid, Popular.
- Casals, J.; Masjuan, J.M. y Planas, J. (1991). *La inserción social y profesional de los jóvenes: los itinerarios de transición entre los 14 y los 25 años*. Madrid: CIDE.
- Castro, J.M. y Geraldés, C. (2007). *Os desafios das novas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida: Orientar-qualificar-certificar*. Porto (Portugal): IEF.

- CEDEFOP (2000). *El sistema de formación profesional en España*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CIFO (2001). *Actas del III Congreso de Formación Ocupacional. Formación, Trabajo y Certificación. Nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación*. Zaragoza: Diputación.
- CIFO (2005). *Actas del IV Congreso de Formación para el Trabajo. Nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación*. Zaragoza: Fundación Laboral de construcción.
- Círculo de Empresarios (1989). *Boletín 47: Empresa y Formación Profesional*. Tercer Trimestre. Madrid: Artes gráficas Danubio.
- Círculo de Empresarios (2007). *Formación Profesional: una necesidad para la empresa*. Madrid: Artes gráficas Danubio.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1990a). *Dictamen común sobre la enseñanza básica y la formación inicial y profesional y de adultos*. Bruselas, 19 de junio de 1990. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1990b). *Dictamen común sobre la transición de la escuela a la vida adulta y profesional*. Bruselas, 6 de noviembre de 1990. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1991). *Memorándum de la comisión sobre la formación profesional en la Comunidad Europea para los años 90*. Bruselas, 1991. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1992). *Dictamen común sobre diplomas y certificados de formación profesional*. Bruselas, 13 de octubre de 1992. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1993). *Libro Blanco: Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Libro Blanco sobre la educación y la formación: Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. COM (95) 590, Bol. 11-1995, punto 1.3.79, y Bol. 3-1996, punto 1.3.69. Bruselas, 29 de noviembre de 1995. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1999). *El espacio europeo de la enseñanza superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Proyecto de Programa de trabajo detallado para el seguimiento del Informe sobre los objetivos concretos de los sistemas de educación y formación*. COM (2001) 501 final. Bruselas, 7 de septiembre de 2001. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión de las Comunidades Europeas (2002a). *Comunicación de la Comisión-Puntos de referencia europeos en educación y formación seguimiento del Consejo Europeo de Lisboa*. COM (2002) 629 final. Bruselas, 20 de noviembre de 2002. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión de las Comunidades Europeas (2002b). *Informe de la comisión al Parlamento Europeo y al Consejo. Informe sobre la aplicación de la Decisión 1999/51/CE del Consejo, de 21 de diciembre de 1998 relativa a la promoción de itinerarios europeos de formación en alternancia, incluido el aprendizaje*. COM (2002) 214 final. Bruselas, 2 de mayo de 2002. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *Comunicación de la Comisión «Educación y Formación 2010» urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*. (Proyecto de informe intermedio conjunto sobre la ejecución del programa de trabajo relativo al seguimiento de los objetivos de los sistemas de educación y formación en Europa). COM (2003) 685 final. Bruselas, 11 de noviembre de 2003. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión de las Comunidades Europeas (2004a). *Propuesta de Reglamento del Parlamento Europeo y del Consejo relativo al Fondo Social Europeo*. COM (2004) 493 final. Bruselas, 14 de julio de 2004. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión de las Comunidades Europeas (2004b). *Propuesta de Reglamento del Consejo por el que se establecen las disposiciones generales relativas al Fondo Europeo de Desarrollo Regional, al Fondo Social Europeo y al Fondo de Cohesión*. COM (2004) 492 final. Bruselas, 14 de julio de 2004. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

Comisión de las Comunidades Europeas (2004c). *Propuesta modificada de Directiva del Parlamento Europeo y del Consejo relativa al reconocimiento de cualificaciones profesionales (presentada por la Comisión con arreglo al apartado 2 del artículo 250 del Tratado CE)*. COM (2004) 317 final. Bruselas, 20 de abril de 2004. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Comisión de las Comunidades Europeas (2005a). *Glosario*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2005b). *Propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. COM (2005) 548 final. Bruselas, 10 de noviembre de 2005. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007a). *Comunicación de la Comisión. Un marco coherente de indicadores y puntos de referencia para el seguimiento de los avances hacia los objetivos de Lisboa en el ámbito de la educación y la formación*. COM (2007) 61 final. Bruselas, 21 de febrero de 2007. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007b). *Informe General sobre la actividad de la Unión Europea. 2006*. Luxemburgo: Oficina de publicaciones de las Comunidades Europeas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2007c). *Resolución legislativa del Parlamento Europeo, de 24 de octubre de 2007, sobre la propuesta de Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo relativa a la creación del Marco Europeo de Cualificaciones para el aprendizaje permanente* COM (2006) 0479. Bruselas, 24 de octubre de 2007. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2002). *Declaración de Copenhague de 30 de noviembre de 2002, sobre cooperación intensificada en la formación y educación profesionales*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2004). *Comunicado de Maastricht de 14 de diciembre de 2004, sobre las prioridades futuras de la cooperación europea reforzada para la enseñanza y la formación profesional (Revisión de la declaración de Copenhague de 30 de noviembre de 2002)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2005). *Las cifras clave de la educación en Europa 2005*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2007). *Informe general sobre las actividades de la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Company, F. (1999). Las instituciones de la Unión Europea y las políticas, programas y recursos para la Orientación y la Formación Profesional. En L. Sobrado (Coord.), *Orientación e inserción socio laboral*. Barcelona: Estel.
- Consejo de Europa (1961). *Carta Social Europea*. Turín, 18 de octubre de 1961. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

- Consejo de la Unión Europea (1999). *Conclusiones de la Presidencia al Consejo Europeo de Helsinki del 10 y 11 de diciembre de 1999*. Helsinki, 11 de diciembre de 1999. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo de la Unión Europea (2001). *Informe del Consejo "Educación" al Consejo Europeo "Futuros objetivos precisos de los sistemas de educación y formación"*. 5680/01 EDUC 18. Bruselas, 14 de febrero de 2001. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo de la Unión Europea (2002). *Proyecto de Resolución del Consejo sobre el fomento de la cooperación europea reforzada en materia de educación y formación profesionales*. 12658/02 EDUC 114 SOC 412. Bruselas, 18 de octubre de 2002. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo de la Unión Europea (2004a). *Proyecto de Conclusiones del Consejo y los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo sobre los Principios europeos comunes para la determinación y convalidación de educación formal e informal*. 9175/04 EDUC 101 SOC 220. Bruselas, 18 de mayo de 2004. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo de la Unión Europea (2004b). *Proyecto de Resolución del Consejo y de los Representantes de los Estados miembros reunidos en el seno del Consejo, sobre el fortalecimiento de las políticas, sistemas y prácticas en materia de orientación permanente en Europa*. 8448/04 EDUC 89 SOC 179. Bruselas, 18 de mayo de 2004. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo de la Unión Europea (2006a). *Actuación consecutiva al Proceso de Copenhague*. 13832/04 EDUC 204 SOC 499. Bruselas, 7 de julio de 2006. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo de la Unión Europea (2006b). *Proyecto de mensajes clave en el ámbito de la educación y la formación dirigidos al Consejo Europeo de primavera*. Bruselas, 20 de diciembre de 2006. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo de la Unión Europea (2007). *Consejo europeo de Bruselas 8 y 9 de 2007. Conclusiones de la Presidencia*. Bruselas, 9 de marzo de 2007. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Consejo Superior de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de España (1992). *La formación profesional en el nuevo contexto europeo*. Madrid: Consejo Superior de Cámaras.
- Consejo Superior de Cámaras de Comercio, Industria y Navegación de España (2000). *El libro 2000 de la Formación*. Madrid: Civitas.

- Corominas, E. e Isus, S. (1998). Transiciones y Orientación. *Revista de Investigación Educativa*, 16, 2, 155-184.
- Corti, A. (2000). La vinculación entre educación y trabajo a finales del milenio. *Innovación educativa*, 10, 133-139.
- De Pablo, A. (1997). La nueva formación profesional: dificultades de una construcción. *Reis*, 137, 137-161.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Díaz, J. (1990). Nuevas tecnologías, reorganización del trabajo y necesidades educativas. En *Jornadas técnicas internacionales. La formación profesional en los años 90*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 165-179.
- Díaz, M. (1988). La relación educación-empleo (el problema de la formación profesional). En S.E.P., *La calidad de los centros educativos*. Alicante: Instituto Juan Gil-Albert/Caja de Ahorros Provincial de Alicante.
- Domínguez, G. (2003). Las organizaciones como generadoras de conocimiento. En INEM, *Calidad y Formación: binomio inseparable*. Madrid: INEM/TTNET/CE.
- Durán, F. el al. (1994). *La formación profesional continua en España*. Madrid: MTAS.
- Echevarría, B. (1993). *FP. Guía para el seguimiento de su estudio*. Barcelona: PPU.
- Echeverría, B. (1997). Inserción socio laboral. *Revista de Investigación Educativa*, 15, 2, 85-115.
- Echeverría, B. (1999). Profesión, Formación y orientación. En Sobrado, L. (Coord.), *Orientación e inserción socio profesional*. Barcelona: Estel.
- Espina (1991). *Empleo, democracia y relaciones industriales en España. De la industrialización al mercado único*. Madrid: MTAS.
- Federigh, P. (2006). La educación y la formación en Europa tras el 2010. *Revista de Educación*, 339, 801-823.
- Fernández Garrido, J. (1993). *Orientación profesional y currículum de secundaria. La orientación socio laboral y profesional de los jóvenes*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Fernández Garrido, J. y Araburu-Zabala, L. (1996). *Formación y orientación laboral*. Madrid: MEC.
- Fernández, P. (1999). Formación: Un pasaporte para el futuro. Ponencia presentada en *Labora. Foro del empleo y la formación en Castilla y León*. Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Ferrández, A. (1988). Formación docente para la enseñanza profesional. En Vicente, P.S. de; Saenz, O. y Lorenzo M. (Eds.), *La formación de los profesores*. Granada: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada.

- Ferrández, A. (1992). La Formación Ocupacional en el marco de la formación de adultos: importancia de la formación de base. En Ferrández, A. (Dir.), *La Formación Ocupacional. Realidad y perspectivas*. Madrid: Diagrama.
- Ferrández, A. (1996). El Formador: competencias profesionales para la innovación. En Gairín, J. *et al.*, *Formación para el empleo*. Barcelona: CIFO.
- Ferrández, A. (2001). Ideas para seguir reflexionando. En Grupo CIFO, *III Congreso de Formación Ocupacional. Formación, Trabajo y Certificación: Nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación*. Zaragoza: Diputación Provincial.
- Ferrer Muñoz, C. (1997). El diseño de la formación profesional. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 30, septiembre-diciembre 1997, 69-76.
- FORCEM (1994). *Memoria de actividades 1993*. Madrid: Fundación para la Formación Continua.
- Fuente Anuncibay, R. de la (2002). *Formación: por qué, cómo y para qué: comprender el fenómeno de la formación*. Burgos: Universidad.
- Fuente Anuncibay, R. de la (2003). Orígenes de la política formativa europea. *Educación*, 32, 67-81.
- Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (2003). *La interrelación de los tres subsistemas de Formación Profesional en España*. Colección Estudios. Madrid: Gens, SL.
- Gairín, J. y Ferrández, A. (1996). *Formación para el empleo*. Barcelona: CIFO.
- García, A. y Etxebarria, F. (1991). Educación e inserción en la vida activa. Fundamentos, programas y propuestas. En Núñez, L. (Edit.). *Educación y trabajo*. Sevilla: Preu-Espínola.
- García, J. L.; Pedro, F. y Velloso, A. (1992). *La educación en Europa: reformas y perspectivas de futuro*. Madrid: Cincel.
- Gelpi, E. (1986). Las transformaciones del mundo del trabajo y sus efectos sobre la educación. *III Jornadas de educación de adultos*. Zaragoza: Universidad Popular, 127-138.
- Germe, J. (2002). Orientación profesional, formación y empleo. Prepararse para una profesión o adaptarse al mercado de trabajo. *Revista europea de Formación Profesional*, 26, 21-25.
- Gervilla, E. (1998). "Educar hoy: profesión contra vocación". *Bordón*, 50 (1), 83-90.
- Gimeno, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- Gómez Pérez, J.M; Álvarez Fernández, M.D. y Granados, J. (Coord.) (1997). *Fichas para la orientación profesional*. Madrid: MEC.
- Gomis, P.L. (1995). *Guía práctica del programa Leonardo*. Madrid: CETE-ITE.
- González Fernández, A. y Losada, J.A. (2005). *Formación profesional e empleo*. Santiago: Xunta de Galicia.

- González González, D. (1999). El proceso de la investigación por encuesta. En Buendía, L.; González, D.; Gutiérrez, J. y Pegalajar, M., *Modelos de análisis de la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- González Soto, A.P. (2000). La formación de adultos en el siglo XXI. El problema de las capacidades básicas. En Monclús, A. (Coord.), *Formación y empleo: Enseñanza y Competencias*. Granada: Comares.
- Guichard, J. (2002). Problemáticas y finalidades de la orientación profesional. *Revista europea de Formación Profesional*, 26, 5-19.
- Granfield (1996). *Proyecto Granfield. Cuatro años de investigación internacional en gestión estratégica de recursos humanos. Informe de conclusiones*. Barcelona: ESADE
- Green, A.; Leney, T. y Wolf, A. (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Pomares.
- Greinert, W. (2004). Los sistemas europeos de formación profesional: algunas reflexiones sobre el contexto teórico de su evolución histórica. *Revista europea de Formación Profesional*, 32, 18-26.
- Heikkinen, A. (2004). Modelos, paradigmas o culturas de la formación profesional. *Revista europea de Formación Profesional*, 32, 34-48.
- Homs I Ferret, O. (1993). La formación, una opción estratégica en Europa. En Hortelano, M.A. y Jorge, J., *El Departamento de Orientación. Guía y documentos para su quehacer curricular y psicopedagógico*. Salamanca: Amarú.
- Hueso, M. D. y García Molina, I. (2000). La intervención orientadora académica y vocacional/profesional en los centros educativos de la Comunidad Autónoma Andaluza en la Enseñanza Secundaria. En Ruiz, J. y Medina, A. (Coord.), *I Jornadas Andaluzas de Orientación y Psicopedagogía: Orientación Educativa e Intervención Psicopedagógica*. Jaén: Departamento de Pedagogía de la Universidad, 353-361.
- Ibáñez, J. (1992). La nueva formación profesional. En SEGOVIA, J. et al., *Claves para la reforma educativa*. Madrid: Fuhem-Popular.
- INCUAL (2000). *Los consejos y programas de formación profesional en la España de las autonomías*. Colección informes. Madrid: INEM.
- INCUAL (2001). *Guía de la formación de profesionales en España*. Colección informes. Madrid: INEM.
- INCUAL (2002a). *Consejos y programas de formación profesional*. Colección informes. Madrid: INEM.

- INCUAL (2002b). *Guía sectorial de la formación profesional en España*. Colección informes. Madrid: INEM.
- INCUAL (2003). *Sistemas Nacionales de Cualificaciones y Formación Profesional*. Colección informes. Madrid: INEM.
- INCUAL (2005). *Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Madrid: MEC
- INCUAL (2006). *Catálogo Modular de la Formación Profesional, asociado al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales*. Madrid: MEC
- INEM (2006). *Resumen panorámico de los Sistemas de Formación Profesional en España*. Informe realizado por el Servicio Público de Empleo Estatal-INEM. Por encargo del CEDEFOP. Madrid: INEM.
- IRDAC (1991). La insuficiencia de las cualificaciones profesionales en Europa. Noviembre de 1990, en *La formación profesional. Revista de trabajo*, 1, Marzo-abril.
- IRDAC (1994). *Calidad e innovación. Optimizar el potencial humano de Europa, reto de los sistemas de educación y formación*. Madrid: Comisión Europea, representación en España.
- Jato, E. (1998): *La formación profesional en el contexto europeo. Nuevos desafíos y tendencias*, Barcelona: Estel.
- Jiménez Jiménez, B. (1996). *Claves para comprender la formación profesional en Europa y en España*. Barcelona: PPU.
- Jiménez Jiménez, B. (1997). Formación Profesional: concepción de los ciclos formativos. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 30, septiembre-diciembre, 31-49.
- Jover, D. y Márquez, F. (1988). *Formación, inserción y empleo*. Madrid: Popular.
- Junta de Andalucía (1999). *Plan Andaluz de Formación Profesional*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Knap, R.H. (1962). *Guidance en the elementary school*. Boston. Massachusetts: Ally and Bacon. (ed. en cast.: *Orientación del escolar*. Madrid: Morata, 1970).
- Labarca, G. (1999). *Formación y empresa*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Landeta, J. (1999). *El método Delphi. Una técnica de previsión para la incertidumbre*. Barcelona: Ariel.
- Lázaro Lorente, L.M. y Martínez Usarralde, M.J. (1999). *Educación, empleo y formación profesional en la Unión Europea*. Valencia: Universidad de Valencia
- Lenarduzzi, D. (1999). La formación profesional en el marco europeo. Ponencia presentada en el congreso *La formación profesional. Un reto para el siglo XXI*. Madrid, 1 y 2 de diciembre.
- López Feal, R. (1998). *Mundialización y perfiles profesionales*. Barcelona: ICE.
- Magnusson, K. (1992). Transitions to work: Model for Program Development. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 15, 27-38.

- Martínez Martín, R. (2000). Aproximaciones teóricas a los procesos de inserción laboral. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 25, 65-91.
- Martínez Usarralde, M.J. (2001). Los sistemas de formación profesional europeos a examen: desafíos, innovaciones y perspectivas de cambio para un entorno cambiante. *Revista española de pedagogía*, 219, 311-330.
- MEC (1987). *Proyecto para la reforma de la enseñanza. Educación infantil, primaria, secundaria y profesional. Propuesta para debate*. Madrid: MEC.
- MEC (1989): *Libro Blanco para la Reforma del sistema educativo*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- MEC (1990). *La Orientación Educativa y la intervención psicopedagógica*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- MEC (1991). *Bachillerato. Estructura y Contenidos*. Madrid: Dirección General de Renovación Pedagógica.
- MEC (1992a). *Orientación y tutoría. Secundaria Obligatoria (Cajas Rojas), nº 7*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC.
- MEC (1992b). *Plan de Reforma de la Formación profesional*. Madrid: MEC.
- MEC (2003). *Bases para la elaboración del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales. Aprobado en mayo de 2003 en la Comisión permanente del Consejo General de FP*. Madrid: MEC.
- MEC (2004). *Comunicado de Maastricht sobre las prioridades futuras de la cooperación europea reforzada de la enseñanza y la formación profesional. Revisión de la declaración de Copenhague del 30 de noviembre de 2002*. Madrid: MEC.
- MEC (2004). *Memoria final del proyecto ERA. Proyecto experimental para la evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales*. Madrid: MEC.
- MEC (2006). *Datos Básicos de la Educación en el Curso 2006-2007*. Madrid: MEC.
- Mira, J.L. (Coord.) (1998). Especial Formación Profesional. *Revista galega do ensino*, 20-septiembre.
- Monclús, A. (2000a). *Formación y empleo: Enseñanza y competencias*. Madrid: Comares.
- Monclús, A. (2000b): La formación de los trabajadores y el problema de las competencias en un contexto internacional. En Monclús, A. (Coord.), *Formación y empleo: Enseñanza y Competencias*. Granada: Comares.
- Montané, J. (1993). *Orientación Ocupacional*. Barcelona: CEAC.
- Morales, J.A. (2003). Formación e información para el trabajo. En UGT, *Formación y orientación profesional: De la escuela al trabajo en el siglo XXI*. Sevilla: FETE-UGT.

- Morales, J.A. y Bermejo, B. (1995). Reforma Educativa y Formación profesional. En Villar, L. M. y Cabero, J. (Coord.), *Aspectos críticos de una Reforma Educativa*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Morales, J.A. y Bermejo, B. (2000). Formación y trabajo: Políticas y acciones de formación y empleo. En Bermejo, B. y Morales, J.A. (Coord.), *Formación y trabajo: Inserción laboral y desarrollo profesional*. Sevilla: GID.
- Morales, J.A. y Domene, S. (2004). El mundo del trabajo: La información profesional. En Morales, J.A. (Dir.), *Instrumento de apoyo a la orientación, formación e inserción laboral de los universitarios*. Sevilla: GID.
- MTAS (2001). *Programa Nacional de Formación Profesional*. Madrid: MTAS.
- MTSS (1994). *La formación profesional*. *Revista de trabajo*, 1, Marzo-Abril.
- Núñez, L. (Ed.) (1991). *Educación y trabajo*. Sevilla: Preu-Espínola.
- OCDE y Comisión Europea (2004). *Career guidance: A handbook for policy makers*. París: OCDE.
- OCDE (2004). *Orientación profesional y políticas públicas. Cómo acortar distancias*. París: OCDE.
- OEI (1996). *Sistemas Educativos Nacionales: España*. Madrid: OEI.
- OIT (2005). *Las reglas del juego. Una breve introducción a las normas internacionales de trabajo*. Ginebra: Publicaciones de la OIT.
- Otero, C.; Muñoz, A. y Fernández Rodríguez, C. (2001). *El sistema de formación profesional en España. Breve descripción*. Cedefop Panorama Series, 13. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Palafox, J.; Mora, J.G. y Pérez, F. (1995). *Capital humano, educación y empleo*. Valencia: Fundación Bancaja e Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.
- Peiró, J.M. et al. (1993). *Los jóvenes ante el primer empleo. El significado del trabajo y su medida*. Valencia: Nau Llibres.
- Petrini, F. (2004). La política común de formación profesional en la CEE de 1961 a 1972. *Revista Europea de Formación Profesional*, 32, 49-58.
- Planas, J. (1986). La Formación Profesional en España: evolución y balance. *Educación y Sociedad*, 5, 71-112.
- Pont Barceló, E. (1996). Los diseños curriculares. En Gairín, J. et al., *Formación para el empleo*. Barcelona: CIFO.
- Ramírez del Río, A. (1997). *Valoración de la formación. Como rentabilizar los costes de formación*. Madrid: Griker.
- Raposo, M.; Sarceda, M.C. y Sanjuán, M.M. (2002). *Teoría y Práctica para la elaboración de programaciones de aula*. Santiago: Tórculo.

- Repetto, E. (1988). *Evaluación de programas de Orientación. Metodología de la orientación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Requejo, A. et al. (1991). Formación técnico-profesional y mercado de trabajo. En Núñez, L. (Ed.), *Educación y trabajo*. Sevilla, Preu_Espínola.
- Rial, A. (1997). *La Formación profesional. Introducción histórica, curriculum y evaluación*. Santiago: Tórculo.
- Rial, A. (2000). La formación para el trabajo: nuevos escenarios, nuevos requerimientos de competencias y cualificaciones, en Monclús, A. (coord.). *Formación y empleo: Enseñanza y Competencias*. Granada, Comares.
- Rial, A. y Santos Rego, M.A. (1998). El factor trabajo como eje para la elaboración de planes de formación del profesorado de Enseñanzas Técnicas. *Revista de Educación*, 316, mayo-agosto, 241-254.
- Rial, A. y Valcarce, M. (Coord.) (1999). *Actas do I Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de formación para o traballo: O reto da converxencia dos sistemas formativos e a mellora da calidade da formación*. Santiago: Tórculo.
- Rial, A. y Valcarce, M. (Coord.) (2004). *Actas do V Congreso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de formación para o traballo: Necesidades de formación e deseño curricular por competencias*. Santiago: Tórculo.
- Rial, A. y Valcarce, M. (Coord.) (2007). *A formación profesional no horizonte da interculturalidade e da integración sociolaboral*. Santiago: Tórculo.
- Ricart, C.; Salazar, M. y Senent, M. (1995). *Formación y orientación laboral*. Madrid: Santillana.
- Rio, E. del; Jover, D. y Riesco, L. (1991). *Formación y empleo. Estrategias posibles*. Barcelona: Paidós.
- Rivas, F. (1995). *Manual de asesoramiento y orientación vocacional*. Madrid: Síntesis.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1992). *El mundo del trabajo y las funciones del orientador*. Barcelona: Barcanova.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1996). La información académica y profesional en la orientación psicopedagógica. En Álvarez, M. y Bisquerra, R. (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona: Praxis.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1998) *Orientación educativa*. Barcelona: CEAC.
- Rodríguez Moreno, M.L. (1999). *Enseñar a explorar el mundo del trabajo. Diagnóstico de las destrezas exploratorias y propuestas de intervención*. Málaga: Aljibe.

- Rodríguez Moreno, M.L. (2003). *Cómo orientar hacia la construcción del proyecto profesional. Autonomía individual, sistema de valores e identidad laboral de los jóvenes*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Rodríguez Moreno, M.L. (2006). *Evaluación, balance y formación de competencias laborales transversales. Propuestas para mejorar la calidad en la formación y en el mundo del trabajo*. Barcelona: Laertes.
- Rueda, A. (1990). La nueva estructura de la formación profesional. *Jornadas técnicas internacionales. La formación profesional en los años 90*. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 31-45.
- Sabán, C. (2000): Dimensiones actuales de la formación y la función de las competencias. En Monclús, A. (Coord.): *Formación y empleo: Enseñanza y Competencias*. Granada: Comares.
- Sampascual, M.; Navas, L. y Castejón, J.L. (1999). *Funciones del orientador en primaria y secundaria*. Madrid: Alianza Editorial SA
- Sánchez Asín, A. (Coord.) (2004). *De los programas de Garantía Social a los Programas de Iniciación Profesional: pensamiento del profesorado y del alumnado*. Barcelona: Laertes.
- Sánchez Goyanes, E. (1990). *Formación y orientación laboral*. Madrid: Paraninfo.
- Sanjuán, M.M. (2002). Las innovaciones en la formación en centros de trabajo y su presencia en la legislación. *Innovación Educativa*, 12, 445-455.
- Sanjuán, M.M. y Pámpano, A. (1996). Frialdad curricular. Causas y consecuencias. En Zabalza, M. (Ed.), *Reforma Educativa y organización Escolar*. Santiago: Tórculo.
- Sanjuán, M.M. y Sarceda, M.C. (2001). La innovación de la formación inicial del profesorado de secundaria. *Innovación Educativa*, 11, 115-121.
- Sarceda, M.C. (2002). *Análisis de las necesidades formativas del profesorado de formación profesional en Galicia*. Tesis doctoral defendida en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela y dirigida por González Sanmamed, M. y Rial Sánchez, A.
- Sarceda, M.C. (en prensa). *Diseño en formación ocupacional e inserción laboral*. Vigo: Servicio publicaciones de la Universidad de Vigo.
- Schmid, E. (2006). Lisboa-Copenhague-Maastricht-Helsinki, ¿Quo vadis, EFP? *Revista Europea de Formación Profesional*, 39, 2-4.
- Segovia, J. et al. (1992). *Claves de la reforma educativa*. Madrid: Fuhem-Popular.
- Seyfried, E. (1999). Aspectos de la evaluación de la calidad para programas de formación profesional. *Revista europea de Formación Profesional*, 15, 14-20.

- Sobrado, L. (2000). *Orientación profesional: diagnóstico e inserción socio laboral*. Barcelona: Estel.
- Tejada, J. y Pont E. (2001): La calidad en los programas de formación de formadores. Una mirada desde referentes, criterios e indicadores. En CIFO: *Formación, trabajo y certificación. Nuevas perspectivas del trabajo y cambio en la formación*. Zaragoza: Diputación Provincial de Zaragoza.
- Tejada, J. (2003). Formación Profesional. Universidad y Formación Permanente. En Martínez Selva, J.M y Cifuentes, R. (Coord.), *La universidad Profesional. Relaciones entre la Universidad y la nueva Formación Profesional*. Murcia: Consejería de Educación.
- Tejada, J. (2005). *Didáctica-Curriculum: Diseño, desarrollo y evaluación curricular*. Barcelona: Ed. Davinci Continental.
- Torres Solé, T. (2000). Cambios y tendencias de la formación en España: del primer al segundo programa de formación profesional. *Revista de Educación*, 322, 341-354.
- Vallejo, A. (2001). El fol como asignatura maría. *Arbela*, 27-28, 33-35.
- Varsoni, A. (2004). El papel de la formación profesional en la política social europea y el CEDEFOP. *Revista europea de Formación Profesional*, 32, 68-82.
- Veira, B. (1992). *La formación dentro de la empresa. Análisis del reciclaje*. Madrid: Universidad Complutense.
- Xunta de Galicia (1998). *Manual de Formación en Centros de Trabajo*. Santiago: Xunta de Galicia.
- Xunta de Galicia (2000a). *A política rexional e o emprego en Europa. Regulamentos e Orientacións 2000-2006*. Documentos. Santiago: Consellería de Familia e Promoción do emprego, muller e xuventude.
- Xunta de Galicia (2000b). *O emprego na Unión Europea. Claves para una estratexia común*. Documentos. Santiago: Consellería de Familia e Promoción do emprego, muller e xuventude.
- Xunta de Galicia (2004a). *Orientación escolar e acción titorial en Galicia. Informe sobre el estado e a situación do sistema educativo en Galicia. Cursos 2000-2001 e 2001-2002*. Informes del Consello Escolar de Galicia. Santiago: Consellería de Educación e Ordenación universitaria.
- Xunta de Galicia (2004b). *Plan de orientación profesional*. Santiago: Consellería de Educación e Ordenación universitaria.
- Xunta de Galicia. (2001). *Plan Gallego de Formación Profesional*. Santiago: Xunta de Galicia.

Xunta de Galicia (2007). *Acordos sobre formación para o emprego, 31 de enero de 2007*. Acuerdo entre la Consellería de Traballo de la Xunta de Galicia y los agentes sociales en el marco del diálogo social de Galicia. Santiago: Xunta de Galicia.

Zabalza, M. (2000): Los nuevos horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje. En Monclús, A. (Coord.): *Formación y empleo: Enseñanza y Competencias*, Granada: Comares.

R.5. BIBLIOGRAFÍA REFERIDA A METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

- Braña, T.; Rial, A. y Varela, J. (1998). *Diseños de investigación y proceso de datos con SPSS*. Santiago: Ediciones Nino.
- Buendía, L.; Colás, P. y Hernández, L. (1997). *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Buendía, L. et al. (1999). *Modelos de análisis en la investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colas, M.P. y Buendía, L. (1993). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Consejería de Educación y Cultura y Consejería de Trabajo y Política Social (2003). *El libro blanco del Plan de Formación Profesional*. Murcia: Servicio de Publicaciones.
- Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S. (1986). *Métodos cuantitativos y cualitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Del Rincón, D. et al. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Dendaluce, I. (1988). Avances en los métodos de investigación educativa. *Revista de investigación educativa*, 26 (2), 9-32.
- Díaz de Rad, V. (1999). *Técnicas de análisis de datos para investigadores sociales. Aplicaciones prácticas con SPSS para Windows*. Madrid: Ra-Ma.
- Downie, N. (1977). *Métodos estadísticos aplicados*. Madrid: Castillo.
- Etxeberria, J. y Tejedor, J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- Fox, D. J. (1981). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Eunsa.
- García Hoz, V. (1994). *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*. Madrid: Rialp.
- Glass, G. y Stanley, J. (1974). *Métodos estadísticos aplicados a las ciencias sociales*. Madrid: Prenticehall.
- Goetz, J.P. y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Hernández Pina, F. (1995). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: PPU.
- Hernández, R. et al. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, R.; Fernández Collazo, C. y Baptista, P. (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Krueger, R.A. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.

- Latorre, A.; Rincón, D. del, y Arnal J. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*, Barcelona: GR92.
- López Barajas, E. (1996). *Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología*. Madrid: UNED.
- López Barajas, E. y Montoya, J. M. (1994). *Investigación etnográfica. Fundamentos y técnicas*. Madrid: UNED.
- Morales, P. (1988). *Medición de actitudes en psicología y educación. Construcción de escalas y problemas metodológicos*. San Sebastián: Tarttalo.
- Nisbet, J.D. y Entwistle, N.J. (1980). *Métodos de investigación educativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Reichart, Ch. y Cook, T. (2001). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y cuantitativos, en Cook, T. y Reichart, Ch. (ed.). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Taylor, S.J. y R. Bogdan. (2004). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Tejada, J. (1997). *El proceso de investigación científica*. Barcelona: Ediciones de la Fundación “La Caixa”.
- Tejada, J. (1997). Instrumentos de medida. En Gairín, J. y Ferrández, A., *Planificación y gestión de Instituciones de Formación*. Barcelona: Praxis.
- Tejedor, J. (2000) *El diseño y los diseños en la evaluación de programas*. *Revista Investigación Educativa*, Vol. 18 (2), 319-339.
- UNED (1981). *Pedagogía Experimental I*. Madrid: Servicio de Publicaciones.
- Welckowilz, J. (1981). *Estadística aplicada a las ciencias de la educación*. Madrid: Santillana.

Anexos I: Cartas enviadas



15 de septiembre de 2006

Estimado señor:

Desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela estamos realizando un estudio sobre el profesorado de Formación y Orientación Laboral, de los Ciclos Formativos de la Comunidad Autónoma de Galicia. Este estudio pretende conocer las características formativas del módulo que imparten, por su trascendencia en la formación de los futuros profesionales que realicen sus estudios en la Formación Profesional reglada, así como los rasgos distintivos de este profesorado. Todo ello con el fin de hacer propuestas formativas y/u organizativas con respecto al módulo y al profesorado.

Para la realización de este estudio necesitamos tener acceso a la información que nos puede facilitar este sector del profesorado, al cual invitaríamos a participar anónimamente en este análisis de la situación a través de una encuesta.

Por lo cual, le agradeceríamos nos facilitase la información que nos posibilitase acceder al mencionado profesorado.

Fdo. Antonio Rial Sánchez

Director del Dpto. Didáctica e Organización Escolar
Facultad de Ciencias da Educación



15 de noviembre de 2006

Estimado/a director/a del Departamento de FOL:

Me dirijo a Vd. para pedirle que haga llegar el contenido de este sobre a los demás miembros de su Departamento. Como podrá comprobar personalmente, los sobres contienen documentación que forma parte de una investigación que se está realizando en la Universidad de Santiago de Compostela sobre el módulo de FOL y su profesorado y que se explica en el interior con más detalle.

Dicha documentación está dirigida a todos los profesores del departamento, sin embargo aunque en algunos casos son nominales, en otros, con profesores sin plaza fija en el centro, no ha sido posible poder enviárselos a su nombre, esa es la razón por la que algunos sobres están dirigidos al “Prof. /a. de FOL” sin más aclaración.

Sin más que añadir y esperando haga llegar la información a sus compañeros/as de departamento, se despide atentamente,

María del Mar Sanjuán Roca

Investigadora del Dpto. DOE



15 de noviembre de 2006

Estimados profesores/as:

Desde la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela estamos realizando un estudio sobre el profesorado de Formación y Orientación Laboral, de los Ciclos Formativos de la Comunidad Autónoma de Galicia. Este estudio pretende conocer las características formativas del módulo que imparten, por su trascendencia en la formación de los futuros profesionales que realicen sus estudios en la Formación Profesional reglada, así como los rasgos distintivos de este profesorado y la problemática que puedan tener. Todo ello con el fin de conocer en profundidad cual es su idiosincrasia y poder hacer propuestas con respecto al módulo y al profesorado.

Para la realización de esta investigación necesitamos tener acceso a la información que nos pueden facilitar desde este sector del profesorado, para lo cual les invitamos a participar anónimamente en el análisis de la situación respondiendo el cuestionario que le adjuntamos.

Esta encuesta recoge datos que dibujarán el perfil del profesorado que en estos momentos imparte docencia en el módulo que nos ocupa. Para conseguirlo se recogen datos como sexo, edad, forma de acceso a la docencia, centro, etc.; además de información sobre características de la materia (objetivos, importancia de los contenidos, etc.), sobre funciones y tareas y, por último, sobre la formación tanto inicial como en servicio.

Por todo lo dicho hasta el momento nos resulta imprescindible su colaboración y les agradeceríamos nos dedicasen algo del siempre escaso tiempo del profesor/-a cubriendo el cuestionario y reenviándonoslo a la mayor brevedad (antes del 15 de diciembre).

Sin más que añadir y esperando sus prontas noticias, se despide atentamente,

A handwritten signature in blue ink, which appears to read 'Antonio Rial Sánchez'.

Antonio Rial Sánchez

Director de la investigación

Director del Dpto. de Didáctica y Organización

A handwritten signature in blue ink, which appears to read 'María del Mar Sanjuán Roca'.

María del Mar Sanjuán Roca

Investigadora del Dpto. DOE

Anexos II: Cuestionario

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO DE FORMACIÓN Y ORIENTACIÓN LABORAL EN GALICIA

Todos los cuestionarios son ANÓNIMOS
Por favor contesten a TODAS LAS PREGUNTAS

Temática de las preguntas:

El cuestionario está organizado en

- **DATOS IDENTIFICATIVOS.** Son datos referidos a características generales del profesor/-a y del Centro educativo
- **DOCENCIA.** Datos sobre el ciclo en el que imparte docencia y sus características.
- **FUNCIONES EN EL DPTO. DE ORIENTACIÓN**
- **FUNCIONES EN EL CICLO FORMATIVO**
- **FORMACIÓN**

Instrucciones para contestar:

Le rogamos lea atentamente las preguntas antes de contestar, siendo lo más exhaustivo posible en sus respuestas. En el cuestionario encontrará tres tipos de respuesta:

- las de recuadro, en las que señalará con una cruz la opción que considere indicada
- las abiertas, en las que tiene que contestar en la línea punteada
- las de escala, en las que tendrá que contestar con una cruz en el recuadro de la categoría más adecuada

DATOS IDENTIFICATIVOS

1. Edad: ☐ 20-24 ☐ 25-30 ☐ 31-35 ☐ 36-40 ☐ 41-45 ☐ 46-50 ☐ más de 50
2. Sexo: ☐ hombre ☐ mujer
3. Formación académica:

| | |
|---|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Diplomado/-a en | <input type="checkbox"/> Doctor/-a en |
| <input type="checkbox"/> Licenciado/-a en | <input type="checkbox"/> Otros |
4. Forma de acceso a la plaza que en estos momentos ocupa (marque una):

| |
|--|
| <input type="checkbox"/> Oposiciones aprobadas en la especialidad de FOL |
| <input type="checkbox"/> Adscrito/-a de "Formación empresarial" |
| <input type="checkbox"/> Listas de sustituciones |
| <input type="checkbox"/> Procedente de otra especialidad: |
| <input type="checkbox"/> Por no cambiar de destino |
| <input type="checkbox"/> Por otras razones |
5. Tiempo en la docencia, especifique en función de la categoría profesional los años:

| | | | | | |
|--|---|------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Como <u>sustituto</u> /a: | <input type="checkbox"/> menos de 1 año | <input type="checkbox"/> 1-5 | <input type="checkbox"/> 6-10 | <input type="checkbox"/> 11-14 | <input type="checkbox"/> más de 15 |
| <input type="checkbox"/> Como <u>interino</u> /a: | <input type="checkbox"/> menos de 1 año | <input type="checkbox"/> 1-5 | <input type="checkbox"/> 6-10 | <input type="checkbox"/> 11-14 | <input type="checkbox"/> más de 15 |
| <input type="checkbox"/> Como <u>funcionario</u> /a: | <input type="checkbox"/> menos de 1 año | <input type="checkbox"/> 1-5 | <input type="checkbox"/> 6-10 | <input type="checkbox"/> 11-14 | <input type="checkbox"/> más de 15 |
6. Tipo de centro en el que trabaja en la actualidad: ☐ IES ☐ Integrado ☐ Otros, ¿cuál?.....
7. Ubicación del centro: ☐ ciudad ☐ pueblo/villa

8. Provincia: ☐ A Coruña ☐ Lugo ☐ Ourense ☐ Pontevedra

DOCENCIA

9. Módulos y materias que imparte:

* ESO: ☐ Transición a la vida activa ☐ Otra ¿cuál?

* BAC: ☐ Economía ☐ Economía y Administración de empresas ☐ Otra, ¿cuál?

* CICLOS FORMATIVOS:

☐ Grado Medio

☐ Formación y Orientación Laboral (FOL)

☐ Relaciones con el Entorno de Trabajo (RET)

☐ Administración, Gestión y Comercialización de la pequeña empresa (AGC)

☐ Otro ¿cuál?

- Especifique en qué familia profesional, en qué ciclo y cuántos grupos tiene.

| Ciclo formativo | Familia profesional | Nº grupos |
|-----------------|---------------------|-----------|
| ■ | | |
| ■ | | |
| ■ | | |
| ■ | | |
| ■ | | |

☐ Grado Superior

☐ Formación y Orientación Laboral (FOL)

☐ Relaciones con el Entorno de Trabajo (RET)

☐ Administración, Gestión y Comercialización de la pequeña empresa (AGC)

☐ Otro ¿cuál?

- Especifique en qué familia profesional, en qué ciclo y cuántos grupos tiene.

| Ciclo formativo | Familia profesional | Nº grupos |
|-----------------|---------------------|-----------|
| ■ | | |
| ■ | | |
| ■ | | |
| ■ | | |
| ■ | | |

☐ Iniciación Profesional/Programas de Garantía Social/Programas de Cualificación Profesional

- Especifique a qué familia profesional pertenece, programa y cuántos grupos tiene.

| Programa | Familia profesional | Nº grupos |
|----------|---------------------|-----------|
| ■ | | |
| ■ | | |
| ■ | | |

10. ¿Consideraría necesario incluir el módulo de FOL en otros estudios o niveles educativos?

☐ Sí, ¿en cuáles?..

☐ No

11. ¿Cuántos profesores/-as de FOL tiene el departamento de FOL de su centro incluido Vd.?.....

12. ¿Cree qué es necesario el Departamento de FOL?

☐ Sí

☐ No

Explique el por qué de su respuesta.....

13. ¿Considera necesaria la inclusión del módulo de FOL en los Ciclos Formativos?

☐ Sí

☐ No

Explique el por qué de su respuesta.....

14. ¿Le parecen adecuados los contenidos que se trabajan en FOL?

| | Nada | Poco | Algo | Bastante | Mucho |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| - Salud laboral | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Legislación y relaciones laborales | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Orientación e inserción socio-laboral | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Principios de economía | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Economía y organización de la empresa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - El sector productivo en la CCAA de Galicia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

15. ¿Cuáles incluiría que no están?

1.

2.

3.

16. ¿Cuáles eliminaría de los que están?

1.....

2.....

3.....

17. Ordene los contenidos según la importancia que Vd. les concede (De 1 a 6 sin repetir numeración, siendo 6-máx. y 1-mín.):

- ☐ Salud laboral
- ☐ Legislación y relaciones laborales
- ☐ Orientación e inserción socio-laboral

- ☐ Principios de economía
- ☐ Economía y organización de la empresa
- ☐ El sector productivo en la CCAA de Galicia

18. Señale el porcentaje de horas que les dedica durante el curso a los diferentes contenidos (teniendo en cuenta que al final tienen que sumar el 100%):

- ☐ Salud laboral
- ☐ Legislación y relaciones laborales
- ☐ Orientación e inserción socio-laboral
- ☐ Principios de economía

- ☐ Economía y organización de la empresa
- ☐ El sector productivo en la CCAA de Galicia

19. ¿Ha participado en la elaboración de la Programación didáctica del módulo de FOL?

☐ Sí

☐ No

20. ¿Quién participó en la elaboración y en qué grado se implicó cada uno?

| | Nada | Poco | Algo | Bastante | Mucho |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> Profesorado de FOL | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Comisión de Coordinación Pedagógica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> Otros, ¿cuáles?.. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

21. ¿En qué consistió su participación con respecto a FOL en la elaboración del Proyecto curricular (PCC)?

.....

.....

22. ¿Qué temáticas de las que imparte considera que tienen mayor repercusión para la orientación laboral de sus alumnos?

.....

.....

23. ¿Qué papel desarrolla la materia de FOL que imparte en la orientación laboral de sus alumnos?

- ☐ Es clave para la inserción laboral, juega un papel activo
- ☐ Sólo tiene un papel teórico
- ☐ No juega ningún papel

FUNCIONES EN EL DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN

24. ¿En su centro hay departamento de orientación?

- ☐ Sí
- ☐ No
- ☐ Está adscrito a otro centro

25. ¿Considera necesaria su existencia?

- ☐ Sí
- ☐ No

26. ¿Ha participado en la elaboración del Plan de Orientación Académico y Profesional (POAP)?

- ☐ Sí
- ☐ No

27. ¿Está integrado en el equipo del Departamento de Orientación (DO)?

- ☐ Sí
- ☐ No

En caso afirmativo, conteste las dos preguntas siguientes.

28. ¿Qué funciones o tareas tiene asignadas como miembro del equipo del Dpto. de Orientación?

.....

.....

29. ¿Cuántas horas semanales dedica a su trabajo en el Dpto. de Orientación?

FUNCIONES EN EL CICLO FORMATIVO

30. ¿Qué finalidad principal considera que tiene el módulo de FOL en el ciclo formativo?

.....

31. ¿Considera que el módulo de FOL debería estar delimitado por una unidad de competencia como los módulos de las familias profesionales?

- ☐ Sí, porque
- ☐ No, porque

32. ¿Qué papel considera debe jugar como profesor del módulo de FOL respecto a la FCT?

- ☐ Ser el principal responsable
- ☐ Ser tutor
- ☐ Indiferente

33. ¿Ha sido o es tutor/-a del módulo de Formación en Centros de Trabajo (FCT)?

- ☐ Sí, ¿Durante cuánto tiempo?
- ☐ No

34. ¿Se encuentra entre sus funciones como profesor/-a de FOL la organización de las actividades realizadas con otras instituciones?

- ☐ Sí, ¿Cuáles realiza?
- ☐ No

OPINIÓN SOBRE SUS ALUMNOS/AS Y SUS CLASES

35. ¿Informa a sus alumnos de las posibilidades de formación continua u ocupacional al finalizar sus estudios?

- ☐ Nada ☐ Poco ☐ Algo ☐ Bastante ☐ Mucho

36. ¿Cuándo trabaja en clase ajusta el módulo de FOL al perfil profesional del ciclo formativo concreto en el que imparte clase?

- ☐ No, porque es una temática que no lo necesita
- ☐ Por supuesto que lo hago, lo considero imprescindible
- ☐ No sé cómo hacerlo, pero lo considero necesario
- ☐ Todo lo posible
- ☐ No lo considero necesario
- ☐ Otros

37. ¿Cómo valoraría su grado de conocimiento del currículo del ciclo formativo al que pertenece el módulo que imparte?

- ☐ Muy alto ☐ Alto ☐ Medio ☐ Bajo ☐ Muy bajo

38. ¿Considera ajustado el número de horas del módulo de FOL con relación al ciclo?

- ☐ Sí, considero ajustado las horas al contenido a trabajar y a las competencias a conseguir
- ☐ No, le daría más horas. ¿Cuántas? ¿por qué?.....

39. ¿Considera que tras cursar FOL sus alumnos son capaces de:

| | Nada | Poco | Algo | Bastante | Mucho |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| - analizar las situaciones de riesgo más habituales en el ámbito laboral y que puedan afectar a la salud | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - aplicar medidas de prevención y protección | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - analizar las actuaciones que se seguirían en caso de accidente laboral | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - aplicar las medidas sanitarias básicas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - conocer la legislación vigente en materia laboral | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - analizar las formas y procedimientos de inserción en la realidad laboral como trabajadores por cuenta propia o ajena | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - analizar los itinerarios profesionales más adecuados a su formación, intereses y capacidades | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - identificar las ofertas de trabajo más adecuadas para sí mismos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - elaborar su propio curriculum vitae | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - saber cómo presentarse a una entrevista de trabajo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - conocer sus derechos como trabajadores | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - conocer sus deberes como trabajadores | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - conocen los principios básicos para analizar el tejido empresarial gallego | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - analizar la evolución socio-económica de su sector productivo de referencia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - conocer la oferta de puestos de trabajo en su perfil profesional | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

40. ¿Considera que sus alumnos alcanzan los objetivos o capacidades terminales del módulo?

- ☐ Nada ☐ Poco ☐ Algo ☐ Bastante ☐ Mucho

41. De los contenidos que aparecen a continuación, señale los que cree que sus alumnos/-as han adquirido con un nivel satisfactorio al finalizar el módulo:

| | Ninguno | Mínimo | Bajo | Medio | Alto |
|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| - Legislación laboral | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Normativa sobre riesgos laborales | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Aplicación de medidas sanitarias | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Modalidades de contratación | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Contabilidad | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Características de una empresa | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Datos sobre macroeconomía | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Mercado de trabajo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | Ninguno | Mínimo | Bajo | Medio | Alto |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| - Competencia profesional | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Cualificaciones profesionales | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Itinerarios formativos/profesionales | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Búsqueda de ofertas de empleo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Autoempleo (posibilidades) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Elaboración de un curriculum vitae | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Instituciones y organismos relacionados con el empleo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

42. ¿Considera que los alumnos/-as al finalizar el ciclo completo han adquirido la competencia general de su titulación?

☐ Nada ☐ Poco ☐ Algo ☐ Bastante ☐ Mucho

43. ¿Considera que los alumnos/-as al finalizar el módulo de FOL han adquirido las competencias transversales que se pretendían?

☐ Nada ☐ Poco ☐ Algo ☐ Bastante ☐ Mucho

FORMACIÓN

44. Teniendo en cuenta que los contenidos que se imparten en este módulo incluyen disciplinas tan variadas, como economía, derecho u orientación, ¿cree que influye su propia formación inicial en cuanto a la mayor presencia de unos contenidos frente a otros en el trabajo en el aula?

☐ Sí, ¿cómo?

☐ No

45. ¿Echa de menos tener formación complementaria para impartir este módulo?

☐ Sí, ¿sobre qué temáticas?

☐ No

46. ¿Cómo mantiene actualizado sus conocimientos sobre el futuro contexto laboral de los alumnos/-as que cursan el módulo?

| | Nada | Poco | Alguno | Bastante | Mucho |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| - Visitando empresas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Revisando bibliografía actualizada | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Asistiendo a seminarios específicos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Participando en proyectos educativos sobre su materia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| - Otros (indique cuál)..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

47. ¿Tiene algún título de especialización didáctica?

- ☐ CAP
☐ CCP
☐ Otros relacionados con didáctica/Pedagogía, indique nº de horas
☐ Ninguno

48. ¿Conoce el temario de la oposición de FOL?

- ☐ Sí
☐ No

49. ¿Lo considera adecuado para la materia que después se imparte?

- ☐ Sí
☐ No

50. ¿Qué tipo de temas incluiría?

-
-
-

51. ¿Cuáles eliminaría?

-
-
-

52. ¿Ha recibido algún tipo de formación en servicio desde que es profesor/-a?

- ☐ Sí
☐ No

53. La formación recibida sobre contenidos específicos de la materia, ¿de qué tipo ha sido? y ¿con qué frecuencia?

| | Nunca | 1 vez | 2-3 veces | Más de 3 veces |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| • Cursos de menos de 30 horas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Cursos de más de 30 horas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Congresos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Simposio | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Jornadas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Encuentros | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Grupos de trabajo | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Seminarios permanentes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Proyectos de formación en centros | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Proyectos de innovación e investigación | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Conferencias y/o charlas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Talleres | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Estancias en empresas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Otros: ¿cuáles? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

54. ¿Sobre qué temática le gustaría recibir formación?

.....

.....

.....

.....

55. ¿Le gustaría añadir algo sobre cualquiera de los temas tratados en el cuestionario (ventajas, inconvenientes, posibilidades, limitaciones,...)?

Muchas Gracias por su colaboración

Anexos III: Transcripción del grupo de discusión

La reunión del grupo de discusión tuvo lugar el día 26 de febrero de 2008 a las 11,30 de la mañana, con una duración de 2,30 horas, en el Seminario de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela y los profesores/as participantes fueron: Albano Alonso (Prof. 1), Rogelio Mariño (Prof. 2), Teresa Martínez (Profa. 3), José Luis Ríos (Prof. 4), Fernando Rosendo (Prof. 5) y Carmen Viñas (Profa. 6).

La transcripción del grupo de discusión mencionado se presenta a continuación:

Investig.: Cómo sabéis hace cosa de un año más o menos, os mandé un cuestionario a todos los centros, a todos los profesores de FOL o como mínimo a todos los departamentos de FOL. Lo que pretendía era recoger información sobre cómo está funcionando la materia en sí y sobre como la percibíais los propios profesores, teniendo en cuenta que veníais de distintas carreras todos vosotros, y muchos de vosotros de distinta profesión. Había los que venían de formación empresarial y había los que si habíais opositado al FOL, los posteriores al noventa. Bueno, con esos datos todos, bueno pues tengo lagunas,... no con respecto a las respuestas que me han dado sino del razonamiento de porque se dieron y ese era un poco el grupo de discusión que se plantea para que me, digáis, en realidad ¿qué es lo que se imparte?, ¿qué es lo que no se imparte? Entonces yo os voy a ir dando temas y en la media en que vosotros consideréis me vais contando ¿de acuerdo? Una de las temáticas que se planteaba era la inclusión en otros niveles de FOL, sobre si la considerabais adecuada.

Prof.2: ¿La?

Investig.: Inclusión de FOL en otros niveles educativos

Prof.2: ¿Te refieres a la Universidad, diplomaturas o relacionado?

Investig.: A otros niveles educativos, ¿cómo lo consideráis, si lo consideráis adecuado, eh en cuales lo haríais, etc.? ¿no?

Prof.2: Bueno en todos aquellos estudios que sean terminales, que te formen para el trabajo yo creo que sería interesante, eeeh, en cuanto a los estudios que eeh, son medio, por ejemplo la ESO o Bachillerato, que te todavía te dan después una orientación profesional, en ese caso no me parece imprescindible, con que se de ahí la Constitución o otro tipo de valores, derechos o a lo mejor puede ser suficiente ¿no? Pero desde luego, si como veía en las ingenierías creo que era y en organización de empresas y otras materias, yo creo que en cualquier tipo de estudio universitario no solamente

tener unos conocimientos básicos como los hay en otros países, eeh de derechos y deberes por lo menos y de si vas muy firme, incluso de, de, iniciativa a la empresa,... si todo, si búsqueda de empleo, si ya lo dan en otras materias que no lo sé, porque tampoco sé, al final depende del curriculum de cualquier otra, ...

Investig.: ¿Me estás circunscribiendo el FOL a lo que es legislación laboral?

Prof.2: No, no, no, ya dije búsqueda, no, para mí, para mí, lo más importante es es la inserción laboral o tan importante, y la, y lo que era RET actualmente ¿no?, lo que es la convivencia con los demás también es importante. Pero ya en curriculum, te eso, creo que le hemos dado un (...) muy concreto ¿no? Dependiendo de la procedencia de cada uno, a cada uno le va a costar lo suyo y ahí hay mucho que discutir, pero la necesidad de que los chicos, aunque parezca mentira, terminan el Bachillerato y no saben hacer un curriculum y una instancia. Que yo, a mi me sorprende muchísimo, pero yo cojo a alumnos eeh, que están en ciclo superior y además que (...), que tienen un buen nivel, no son (...) o de, o de otras actividades, no saben hacer un curriculum, no saben hacer una instancia y a veces no saben ni abrir una cuenta de correo electrónico, ni saben manejarse en... y pasaron un curso de Bachillerato y (...) y esos niños tiene que estar preparados para buscar empleo aunque sea, a través de Internet o, o de acceder al empleo directamente, como sabemos toda (...) funciona por contactos pero bueno,... Entonces yo, de momento creo que es un treinta y tantos por ciento incluso en la Universidad ¿no? Entonces yo creo que, que, que sepan (...) es importante, que sea eeh una asignatura que tenga que ver con toda esta materia, o sea que se llame FOL, que se llame eeh, organización, que se llame búsqueda de empleo, donde sea, pero alguien tiene que tratar de explicárselo, yo creo que es necesario. En todo caso que signifique que está, que estás (...) en unos estudios que te permitan (...).

Prof.1: ¿Pero no,... pero no,... pero no es el caso de bachiller?

Prof.2: No de ESO, Bachillerato y ESO no.

Prof.1: Ah, bueno, bueno.

Profa.3: De todas, de todas formas no Bacharelato i na Eso si que é conveniente tamén, porque a min (...) me veñen rapaces de con (...) en técnicas de comunicación escrita ou algo así, pois tratárlle eses temas. Entón, eu penso que si, que tamén é importante que esa, eses instrumentos básicos que si os teñan porque, moitas veces os rapaces rematan a ESO i o que queren é salir ó mundo laboral. Entón, é coma un condimento, pequeno pero que se debe de facer, ou como unha información de ¿a donde podo ir a informarme si teño un un traballo ou non o teño? Entón, ó mellor non coa mesma eeh, coa mesma intensidade

que nestes outros, nestes outros estudos que son terminais, pero sí, mmm é case como cultura xeral eu penso ¿non?

Profa.6: Vamos a ver, creo que, que todas estas cousas se adapten ahí neste búnker e nesta (...) aunque sexa como un traballador simplemente, non como cidadán en xeral. Eeh, saber que riscos poden afectar, eeh,... bueno o que son os riscos laborais, eeh, saber que os traballos hoxe, calquer traballo, incluso os traballos finos, os traballos de cuello branco que se chamaban antes, entrañan riscos. Esa, a concienciación de eso debería empezar ahí, na na ESO xa e,... a concienciación, porque nós cando chegamos témonos que limitar a decirlles tal, tal, tal, pero non nos da tempo, xa o tiñan que traer medio interiorizado eso, e para traelo interiorizado tiñano que tratar antes, ó mellor como transversal nalgunha materia ou así, tiñan que que,...nalgunha materia da ESO debía de estar ahí coma un contido ¿Dónde?, Como di Roxelio, donde non sei, pero un transversal en algún sitio. A cuestión do, do, dos riscos tiña que empezar a, a sensibilización, a concienciación aí, non falarlle de riscos concretos nin nada, pero eso tiña que empezar aí. Ee e ó mellor tamén a cuestión dos dereitos, dos deberes, pois tamén porque a cuestión de, de saber,... ter uns coñecementos mínimos, de saber desenvolverse ó acabar a ESO que moitos queren traballar, e están traballando, porque eu teño ensinanza de adultos e teño rapaces de dezaséis, dezasete anos que están matriculados na ensinanza de adultos a distancia porque están traballando de albañiles e porque están traballando de, de moitas outras cousas. Entonces, eso penso que forma parte deso que lle chaman agora ou que lle van a chamar, bueno pois as capacidades básicas, elementais que ten que ter unha persoa pa saber desenvolverse, pa saber, pa saber,... pa ser persoa, pa ser persoa.

Prof.2: Pero eu creo que estamos confundindo un pouquiño o que é,... o sea, hoxe en día os sindicatos, aaa Administración ou o corpo de empresarios (...) ten a obrigaón de formar a,... a, en, a, en, en,... de formalos en prevención de riscos laborais e tal, con trinta ou cincuenta horas das que se podería utilizar. Está previsto (...) a persoa que teña que traballar teña que saber que é o básico en prevención de riscos...

Profa.6: Si pero concienciación,...

Prof.2: Si, pero eso claro, se lle metemos cidadanía, práctico, convivencia,... todo no podemos. Estamos mirando porque hai un enorme fracaso de escolar, onde se di que un dos motivos é que hai doce asignaturas ou trece, como había actualmente, en terceiro creo que era, da ESO, si lle metemos tamén o dos riscos laborais...

Profa.6: Para nada, pido máis materia Roxelio, pido por exemplo que sociedade, que se trata de (...) do traballo na ESO, pois que se fale do traballo.

Investig.: Sin embargo, en la ESO, ¿tienen una materia sobre inserción laboral?

Prof.2: Si, este ano agora eh, empeza este ano a optativa en terceiro e cuarto de (...) laboral i non te creas que ten,... porque un rapaz deses asi non vai a ir a emplearse a continuación; i en terceiro da ESO é unha barbaridade, o sea eu non a metería nunca en terceiro, porque en cuarto se olvidou completamente de todo,...

Profa.3: Exactamente.

Prof.2: ...Eso xa para empezar, porque meter os módulos de búsqueda de empleo, de orientación para o emprego antes de terminar os estudos,... entonces cando terminas os estudos non te acordas absolutamente de nada. Unha hora á semana ou dúas i dunha materia que non lles gusta demasiado, ó final non se vai acordar para nada. Habría que poñela, en todo caso, en cuarto da ESO e, aínda así, eu creo que un alumno de cuarto da ESO realmente, ten unha formación tan mínima i tan pouco orientada para o traballo que logo hai que certificarlo cun programa de garantía social, formación ocupacional, formación continua, con lo cual pode obter estas estas,... estos coñecementos ou estas capacidades básicas en outras formacións.

Investig.: Una pregunta, ¿consideráis vosotros que el profesorado de FOL, que hoy en día está impartiendo en ciclos formativos, estaría interesado en impartir docencia en la ESO?

Todos: No, no para nada. Non queren, non queren.

Prof.2: Bueno Albano non sei,...

Prof.1: No, es que yo discrepo un poco del tema de la, de, de impartir esas cosas en la ESO y en Bachiller, porque una de las cosas de las que nos quejamos los profesores siempre es el tiempo. Siempre necesitamos tiempo para todo, necesitamos tiempo para matemáticas, para ciencias, para tal, nos hace falta tiempo, queremos dar cosas y nunca damos todo lo que tenemos que dar porque nos falta tiempo, entonces meter algo más ahí sería mucho. Y además, la ESO y el Bachiller son etapas de la educación para seguir estudiando no para seguir en el mundo laboral, entonces, como son para estudiar, a lo mejor, unos días,... a lo mejor una forma de nivel cultural, simplemente tener ideas,

Profa.6: ¡Claro!

Prof.1: ...Ideas, que sepa que existe pero,... y sobre todo, tener ideas más claras, porque normalmente la gente tiene ideas erróneas de casi todo, es decir, están equivocados, hay que formatearles porque todo lo que saben de seguridad y todo lo que saben la ley y todo eso, está todo equivocado, o sea en la calle, lo que oyen en la calle, los comentarios

que oyen en la calle, lo tienen todo equivocado, ni saben lo que es un empleo de prueba, todo lo confunden con,... todos los contratos son de (...) acción a la información, los tienen confundidos todas las cosas; y los accidentes de trabajo, los accidentes laborales, todas esas cosas no saben lo que es.

Prof.2: Aí entra a función do Departamento de Orientación.

Prof.1: Bueno (...), como mucho, como mucho, no sé, es que no sé que asignaturas y que materias se imparten en la ESO,... o en las que se pueda dar este nivel cultural, pero sí a nivel cultural. Nosotros no, entrar nosotros ahí directamente como profesor, no tendríamos sitio donde entrar, yo creo que no tendremos sitio donde entrar.

Profa.3: I a parte, a parte, (...) que os rapaces perciban ese coñecemento que, que estamos decindo que fale da cultura básica hoxe, que se vexa materializado nunha materia.

Profa.6: No, no, no eso ten que ser transversal en distintas materias, nas que sexa,...

Profa.3: Entón, si é certo o que di Albano, que chegan ó mellor con ideas, por exemplo do curriculum porque en lingua española, pois danllelas, en técnicas de comunicación pois danlle eso eeh, facer un curriculum, e resulta que eles eeh, vexo que no momento (...) dunha asignatura, non lle ven esa outra visión de, vaime ser o que útil para o que quero.

Investig.: ¿funcional?

Profa.3: Claro. Entón, por eso eu dicía que como complemento cultural básico, pois para unha persoa que se ten que mover na sociedade, si é importante. Agora, eeh, coller estes coñecementos que estamos todos decindo e convertelo nunha asignatura,...

Profa.6: No, eu tampouco dixen eso.

Profa.3: No, claro, claro,...

Profa.6: Pero é que algo, algo debía ser tratado...

Prof.1: En educación para la ciudadanía.

Profa.3: É que aí vai ser,...

Prof.1: Esa va a ser como FOL, va a ser como FOL. FOL es una cosa donde no sabes,...

Prof.2: Nos Departamentos de Orientación, realmente, en canto á orientación para o emprego, no País Vasco por exemplo, teñen un unha oficina do INEM no propio centro, cunha base de datos, cos curriculums, cos expedientes que hai que mandar ás empresas. Entonces, i os de FOL teñen unha (...) obxectiva, non digo que evitemos o que é máis perigoso, que a min tampouco me parece o máis oportuno, porque senón, ó mellor, tocamos competencias do INEM, bueno, do Servicio Galego de Colocación, pero si que é,... eu creo que os Departamentos de Orientación en esos centros teñen moitísima cabida i as persoas que están no Departamento de Orientación, si poden ter esa formación para,

para, esa (...) perfectamente; para o que necesitan, de búsqueda de empleo, de de esas cuestións eu creo que si poden formar parte del.

Investig.: ¿Consideráis que el módulo de FOL y el Departamento de Orientación deberían de ser complementarios, que se solapan, con respecto a las funciones, con respecto la inclusión del profesor de FOL?

Prof.4: No, eu creo que no. Nós tamén temos un papel dentro do Departamento de Orientación, o que pasa é que está por definir, non, non está definido; pero eu coincido tamén no que se fala de que a, o, o, o que nós,... os módulos que damos nós son muy dos últimos anos de, de de, dos ciclos formativos i por exemplo o módulo de iniciativa empresarial, que a min paréceme interesante metelo por algún lado. O que pasa é que metelo na ESO, nun terceiro ou cuarto da ESO, aí non non, non sirve para nada. Eu creo que é importante de que os chavales sepan que o horizonte deles no pode ser pensar solamente en traballar nunha empresa, no empleo en Citroën que entra, ... porque hai outras posibilidades ¿non?, de montar unha empresa, os galegos somos moi emprendedores i entonces, bueno, orientar eso a min me parece interesante pero metelo en cuarto da ESO que sería o máis, bueno, o menos malo, podería estar orientado de cara ós programas de garantía social, pero os programas de garantía social xa lle damos nós algo de, de, de legislación, de seguridad, bueno,... un pouco de digamos aí ¿no? Entonces a min me parece que aí, que non, non cumple moita función, pero por algún lado, non sei quen, nós desde logo, non vexo que teñamos así moito interés neso, peeroo si que por algún lado ó mellor había que incidir un pouco na iniciativa empresarial, igual que máis que nos dereitos, que eso é algo ó cal poden acceder moi fácilmente, pero os chavales están en educación i están enfocados a ser asalariados. Bueno, pois tamén se pode romper unha lanza noutro sentido ¿no?, de que, de que ó mellor esa iniciativa empresarial lle pode vir de ambientes familiares ou algo así, pero eu creo que nunca reciben eso por educación.

Prof.2: I menos cunha formación de ESO, porque non teñen preparación prácticamente ningunha,...

Profa.6: Falando da ESO, o da iniciativa empresarial eu considero que solamente que eles sepan que é a solución, pero nestas idades pois non están preparados nin se senten fuertes para emprender ningunha,...

Investig.: ¿Depende del ciclo formativo que estén haciendo?

Profa.6: Para nada, para nada,... Nós temos,...eu teño experiencia, precisamente podo dar nomes. Aínda o outro día fumos á entrega de premios extraordinarios de, de Formación

Profesional, unha alumna nosa tuvo un premio extraordinario, e veulle o xefe dela a á, á, á presentación, á entrega de premios, viñeron os pais, veu o xefe,... e o xefe foi alumno noso e mellorou, e temos,... nós compramos o material informático a alumnos, a xente que coñecemos nós, a xente que lles din clase,... pero iniciaron eso despois de traballar sete ou oito anos en empresas e xa cando tiñan cuarenta e pico anos (...) que anos de rematar o ciclo, ós que se lles deu unhas charlas, que chas daba Bic Galicia, que é a , a, a, do IGAPE. Venche Bic Galicia dar unhas charlas, donde lle explicas (...), tamén ó longo do FOL tamén llo vas insinuando. Entón, eles saben que hai as posibilidades pero teñen que quedar nun caixón, ata que pasa o tempo, hasta que pasa o tempo.

Prof.2: Unha pregunta concreta ¿si despois da ESO fan un ciclo formativo, aínda que sea medio, xa teñen algo de formación? Con con con outras posibilidades,... pero e una ESO en si, en todo caso en cuarto i eu creo que nin siquiera o vexo como imprescindible, é que a parte cos profesionais de FOL,... no meu centro, entre comercio e FOL e a economía, a ver quen daba, e ninguén quería coller esa asignatura famosa. E, e, e non é por rechazo personal senón por,..

Investig.: ¿Por iniciativa?

Prof.2: Por iniciativa, si.

Profa.6: Perdona, falando de iniciativa. Estuve en Madrid nunhas xornadas do MEC en diciembre, sobre os novos títulos de Formación Profesional e aí dixeron que FOL iba a pasar a ter noventa horas, que iba haber un módulo de cuarenta e cinco horas como mínimo, dentro do FOL, de riscos, porque agora planteanlle ós ciclos,...mmm, que o alumno cando acabe o ciclo mmm, ese ciclo teña algo de,.. dentro leve aparelado pois todo tipo de documentación que necesite para exercer a profesión, por exemplo ten que ter carnet de instalador, ten que ter carnet de non sei que, ten que ter o uso ese que dis ti de riscos, que xa o desde leve aí, que xa o leve aí, ... E despois, hai outra cousa, o da iniciativa, non creo nesa asignatura, pero quero poñer iniciativa non solo empresarial, senón personal. Isto é moi importante eh, o da iniciativa personal, que o alumno aprenda un pouco na escola, a, a ser autónomo no traballo, a que o deixe que o xefe lle encargue unhas ideas e tal e que cando acabe el sepa o que ten que facer, non que se quede de brazos cruzados sen facer nada e que, mmm, eso hai que potenciar moito eso ¿non? Entón, paréceme ben unha asignatura, de,...

Prof.2: Iniciativa emprendedora,...

Profa.6: ... De iniciativa emprendedora pero insistindo moito no personal. ¿Un exemplo? A nós chámannos de distintas institucións, bueno para que lle mandemos alumnos certas

horas ¿non? ee ee o Hospital Xeral dee, de Santiago, pois o Clínico, quería que unha serie de personas fixeran as funcións de secretarias, deee secretarias ou de secretarios dos xefes de departamento, que son persoas que,... catedrático na facultade de Medicina, que é xefe de tal no, no clínico; entón o que queren é unha relación, bueno pois necesiten, que vai a congresos, que participa en tal, que bueno, ten relación cos colegas, tanto en España como fóra, etc. Entonces querían personas que tiveran esas, ese,...

Profa.3: Ese don de xentes, que superan manexarse,...

Profa.6: Exacto, que tuveran, que superan,...

Profa.3: Estar

Profa.6: Que superan ter o seu sitio alí pero ó mesmo tempo, que superan suplir, entre comillas, ó xefe en certos casos ¿non? eeh que si chama un colega, un día tal, con mirar a axenda do xefe sean capaces de decidir “pois mira este día non pero pa este pode ser porque tal” e que o xefe xa esté dacordo, dacordo en como está a axenda, non lle parezca mal, non lle interrumpa nada, etc. ¿non? Pois guisaron, buscaron en tódolos centros, buscaron no INEM, buscaron en tódolos sitios e non hai eso, non hai xente que teña esa iniciativa personal, que se, que se considere suficiente pa facer esas cousas. Entonces eu creo que pode ir por aí esa asignatura.

Prof.2: Vou, vou, vou, vou responder concreto a unha pregunta concreta. En vamos a ver, en o que nos planteabas, sii...

Investig.: ¿Qué materias estais impartiendo? y en los nuevos currícula que ahora os asignan, en vez de las tres que tenéis os asignan dos, en los que ya están publicados, una es FOL, que en los currícula, no tiene noventa horas, tiene menos, es más, ...

Prof.2: Non sei na parte autonómica,...

Prof.4: Están salindo agora con cincuenta,...

(Hablan todos juntos)

Investig.: Vamos a ver, antes teniais en los currícula MEC treinta y teneis cincuenta y cinco de docencia efectiva, ahora me parece que son cincuenta, vamos a suponer que en realidad llegamos a ochenta, ochenta y cinco, noventa,...Entonces, ¿Qué opináis de las materias que se están impartiendo ahora y de las que se imparten? Una pregunta que me interesa,es la siguiente: Resulta que hay ochocientos y pico ciclos en Galicia impartíéndose, o sea que hay ochocientos y pico por cincuenta y cinco, como mínimo, en algunos ciclos, sesenta y cinco de FOL,... pero sois ciento setenta profesores, ¿Quién imparte el resto?

Prof.2: A ver, te, te respondo rápidamente. La primera eeh en, en, en, empezando por el principio, en principio en Galicia no está todavía terminado y están empezando a estudiarlo ahora como se van a incardinar los profesores de FOL en el Departamento de Orientación o si van a hacer una orientación específica independiente. Está el director general, Antonio Vázquez en concreto, estudiando esto y viendo como encadena y comparando con otras comunidades autónomas. Aquí no saben todavía lo que van a hacer, están estudiando. Lo segundo, vamos a ver, hay una tendencia eeh, innata a que si es deee mmm, psicología y pedagogía potencia RET y si es de, deee derecho se potencia legislación y si es de ingeniero técnico potencia organización, que a parte cae como una información empresarial en las materias, eeh, lo cual no quiere decir que todos intentemos eeh coger,... Que si hay varios profesores que a lo mejor cogen la materia en que es especialista, si hay un solo profesor, que intentes impartir tú un curriculum, pero desde luego, nunca lo completas todo y normalmente potencias lo básico y el que diga lo contrario,...

Profa.3: Exactamente. É que eu, por exemplo estaría neste caso, vós que estades ó mellor en centros máis grandes, podedes impartir,... claro, pero eu teño que dar RET, co cual teño que poñerme as pilas para saber un pouquiño de que vai eso de psicología do traballo,...

Prof.2: ¿Cal era a outra pregunta? (...)

Investig.: Sobre las materias y quien las imparte...

Prof.2: Ah, ah no, era ¿por qué había tan pocos profesores pa tantas horas? Vamos a ver,...

Investig.: ¿Profesores sois adscritos a economía y administración?

Prof.2: No, no, a ver la pregunta tuya, es que en tanto en cuanto no haya un mínimo de catorce horas de FOL,...

Investig.: ¿Con catorce horas?

Prof.4: Con doce,...

Prof.2: No, con doce non a están creando,...

Prof.4: Depende, depende,...

Investig.: ¿Doce-catorce horas crea plaza?

Prof.2: Crean plaza,... pero la dan los que no, por ejemplo de los que hay en educación física, hay uno,...seis do ciclo de actividades físicas-deportivas, hay uno que no hace FOL, pero que la da un profesor de educación física o en todo caso, un doctor en historia.

Investig.: Pero ¿Que están dando doce-catorce horas semanales?

Prof.2: Semanales, si, si, bueno doce- catorce unidades de clima, que son de cincuenta minutos, pero...

Investig.: Sí, son doce sesiones.

Prof.2: Doce sesiones, efectivamente, o sea que hasta las catorce nosotros no las impartimos.

Además, en la rama de comercio y en la rama administrativa, lo, los,... parte de los conceptos, en los que (...) los dan los de FOL, los dan los de comercio y administración de empresas, con lo cual, como es de los ciclos que más hay, también son menos horas que tenemos, o sea lo que es organización o administración de empresas que hay en todos los institutos prácticamente de Galicia en, en administrativo, los imparten los de administrativo.

Prof.1: Los tecnólogos de las especialidades de las familias, a lo mejor,...

Prof.2: Por eso que haya tan, mm, eso... Bueno, yo ya completé eso.

Prof.4: Hombre, incluso ata tal extremo que hai, hai, donde hai moitas familias de administrativo i tal, nós incluso moitas veces, non temos ningún Departamento eh,...

Profa.3: Ah, claro.

Prof.4: ...Estamos englobados dentro do Departamento deles, o sea que,...

Prof.2: No, realmente es complicado,...

(Hablan todos a la vez)

Marí: Tan pronto, tan pronto hay un profesor, hay un departamento ¿no?

Rogelio. Si, si, un por Departamento.

Prof.4: Si, pero nin siquiera,...

Profa.6: Hai centros que aínda non hai (...)

Profa.3: Non hai, se é de física tampouco, ... ni hai,...

(Hablan todos a la vez)

Maria: ¿Que no hay profesor?

Profa.3: Non hai profesor, no.

Investig.: ¿Si lo imparte otro, de otro Departamento, pues...?

Prof.2: ¿La Cañiza? No hay profesor de FOL y hay ciclos de comercio y hay ciclos de automoción.

Profa.6: No, si, hai moitos ciclos en centros pequenos que,...

(Hablan todos a la vez)

Investig.: Entonces en los ciclos de comercio y de automoción, nunca pasamos las catorce horas,...

Prof.4: (...) en tres anos non houbo Departamento.

Profa.6: No,...

Investig.: Claro pero no les puedo pegar,...

(Risas)

(Hablan todos a la vez)

Prof.1: Yo todavía quiero volver atrás, al principio, porque ¿no importa no?

Investig.: No, no.

Prof.1: ...Quiero volver atrás al tema de la ESO y del Bachiller, porque eeh, que habías preguntado que pensaríamos de esto, que después se me pasa. Comentabas, comenzabas preguntado el tema de que pasaría si si nosotros podríamos dar clase en la ESO y Bachiller ¿no?

Investig.: Si, ya sé que podéis, la pregunta es ¿por qué no hay esa,..? ¿Por qué no os completan horario?

Prof.1: Yo sigo partiendo de que la ESO y el Bachiller son etapas de la educación para estudiar, para seguir estudiando, a nivel cultural se podría hacer algo y en alguna materia de las que tienen se podría comentar algo de, de, de riesgos, se podría comentar algo de, de autoempleo, se podría comentar algo que olieren algo, pero sobretodo en la ESO y en el Bachiller lo que se les debe enseñar es a leer, a escribir, a escuchar, a entender, a sumar, a restar y a multiplicar, para que cuando lleguen aquí, sepan leer, sepan escribir, sepan escuchar y y entiendan lo que les dices, porque normalmente no te contestan porque no entienden lo que les estás preguntando. Entonces yo creo que la etapa de, de la ESO y Bachiller debe de dedicarse,... estar dedicada a que sepan escuchar y que te entiendan, en el idioma que quieras, en el galego, en castelán, en inglés, pero que entiendan, porque tú les preguntas y a veces no contestan porque no te entienden lo que les estás preguntando y les mandas hacer una cosa que, teóricamente deben saber que es sumar, y y no saben hacer, no saben hacer un tanto por ciento. Entonces, ¿cómo les vas a explicar cosas si no saben un tanto por ciento y no entienden lo que les preguntas? Entonces a lo mejor le tienes que meter mucha cosa en la ESO, mucho Bachiller, mucho,... eeh que sepan dee, de esto, que sepan de derechos, que sepan de empresas, que sepan,... y no, lo que tienen que saber es leer y escribir, y cuando sepan leer y escribir y entender lo que escriben y lo que leen, que vengan y les empezaremos a explicar ahora. La gente viene con un nivel bajísimo, muy bajo, o sea no te entienden, yo, es, es que yo alucino, de cosas que, que, que no se las digo porque sobreentendiendo que lo saben, y resulta que es que no han entendido nada porque es que no sabían, no, no, no tenían el nivel que tenían que tener para entenderme. Entonces yo digo ¿Cómo, cómo les voy a explicar esta cosa? Entonces no metáis más cosas en la ESO, nada más que

sepan leer y escribir y matemáticas hasta multiplicar y dividir y,... lo estoy exagerando pero, pero estoy diciendo lo que es.

Profa.3: Nada, claro,...

Profa.6: (Afirma)

Investig.: Pero se te está entendiendo.

Prof.1: Pero esa, esa es la base. Porque empezamos a vender fijaros que estaría muy bien esto que supiesen lo de trafico y tal, pero si, si vamos a leer rápidamente con que les pongas una señal en un paso de peatones y lo entiendan, lo que quiere decir, que no pasen cuando está el semáforo en verde, porque a lo mejor es que no entienden que el semáforo en verde es este color y que no hay que pasar cuando está en rojo, ¿me explico? Entonces, esa es la base de la, de la educación, porque además la gente,... teóricamente, para mí,... la gente que haga ESO y Bachiller no debería ir al mundo del trabajo todavía, porque no tienen cualificaciones y demás,... y toda la gente que tiene que trabajar necesita tener una formación y la formación que se le da en la ESO y en el Bachiller, desgraciadamente,... la gente tiene que ir a trabajar, desgraciadamente,... pero no es el momento para ir a trabajar, es el momento para ir a hacer ciclos de formación profesional, ir a la Universidad, ir a prepararse para después ir al mundo del trabajo, porque sino la gente de aquí,... ¿Qué curriculum va a tener la gente de la ESO? No tiene ningún curriculum,... lo que lleva, lleva el certificado de la ESO y dice usted que después lo tengo, la ESO, a no ser que después me diga usted que estuvo de camarero en el verano ¿me explico? El de Bachiller ¿Qué cualificación tiene? No está, el de Bachiller no está preparado para, para trabajar. Puede saber que hay un curriculum, que hay no sé qué,... pero con eso no puede hacer ningún curriculum, porque con llevar el título de Bachiller, teóricamente, ya tiene curriculum, porque no va a decir “estuve por el verano eeh, haciendo de,... en, en, en la piscina de no sé qué, de, de salvavidas o de esos que están,...

Prof.2: Socorrista

Prof.1: ...Socorristas, socorritas. Eso no es curriculum, eso no es, eso no es nada, a ver, para eso,...Entonces, esto es la, mi visión, ahora, todo lo demás que digáis que, que sepan, me parece bien, pero simplemente, que sepan, que oigan,... pero no nosotros estar allí explicándoles iniciativa emprendedora porque, esto no es,...

Investig.: O sea, ¿lo dejarías en manos del Departamento de Orientación, así como una orientación, no como una formación?

Prof.1: Pero esa orientación tendría que estar orientada, es decir, usted ha,...está haciendo, esto,... la ESO,... tú tienes que ir,... te convendría bien ir por este lado a estudiar y a ti te vendría muy bien ir a estudiar por este otro lado; tú con tus conocimientos y tal,... mi intención es,...es decir, el enfoque de orientación es orientarles a estudiar, no orientarles a trabajar, ya les orientaremos a trabajar,...

Prof.2: ... En los Departamentos de Orientación que ahora tienen eeh, ocho mil euros o algo así, que,.. que en plan este,... por, por... el programa (...) este, pueden perfectamente, aquellos alumnos interesados, de los cincuenta que hay en el instituto de cuarto,... de la ESO, puede perfectamente, organizar un curso de ciento cincuenta horas de prevención de riesgos laborales, o explicándoles a donde pueden ir, ...

Prof.1: Si, pero, pero yo sigo pensando que esta gente tiene que seguir estudiando, lo que pasa es que no quieren convivir,... porque creen que es gente que ya está trabajando y que vienen a estudiar, gente que desgraciadamente han tenido que ir a estudiar sin haber estudiado,... a trabajar sin haber estudiado nunca y que ahora se dedican a estudiar, eso es otra gente, gente que tenemos en el mundo del trabajo que no están preparados, que no han hecho nada, que no han estudiado nada de calderería ni de carpintería ni nada pero los pobres chavales se han tenido que marchar a trabajar,...

Investig.: Esa es la realidad...

Prof.1: Claro, pero eso es, es otro caso, pero no es el caso normal de la ESO o Bachiller,...

Investig.: Pero, por ejemplo, habláis de incluir FOL, habéis comentado,...en la Universidad, y de incluir una formación, digamos profesionalizadora, en vez de decir FOL en la ESO, pero por ejemplo no comentáis nada de lo que es la formación para el empleo, en ocupacional y continua ¿no consideráis que en la formación que se les imparte a lo mejor les haría falta FOL? Estoy introduciendo,...

(Hablan todos a la vez)

Investig.: ... que se les imparte en formación ocupacional,...

Prof.2: Lo organizan los formadores, lo llevan los formadores del INEM, la mayoría son pedagogos y psicólogos,...

Prof.1: En la Universidad, perdón, en la Universidad en las carreras técnicas si ya,... ya existe algo similar.Yo estudié seguridad e higiene, yo estudié organización de empresa eeh, lo que no estud,.. lo que no he estudiado fue esa, esa búsqueda de empleo, esa orientación no existía porque ya hace muchos años, hace más de treinta y tantos, pero bueno, es que,... es que estudiábamos,...me acuerdo que teníamos política, religión, seguridad e higiene y

gimnasia, cuando, cuando yo estaba estudiando, en ese momento, perooo sigue habiendo seguridad e higiene, y,... la política...

Investig.: Otra, otra pregunta, teniendo en cuenta que el temario de oposición tiene veinte temas referentes a orientación, ¿vosotros estáis viendo como subsidiaria la orientación dentro de FOL?

Profa.6: Si, si.

Prof.2: No, no, no.

Investig.: Sí, porque estáis coincidiendo en, en seguridad e higiene y en,...

Prof.2: No es que, es una deformación profesional, Albano es ingeniero técnico o ingeniero, entonces él realmente, defiende su terreno que es el que más controla. No es que lo veamos subsidiario, nosotros los que aprobamos como acción empresarial no teníamos ningún tema dee, eeh, que tuviera nada que ver con, con orientación laboral.

Profa.6: No, no teniamos para nada,...

Prof.2: Ni, ni Mari Carmen, ni Albano ni yo, por lo menos,...

Prof.4: Si, pero mira, eu,... hai unha cousa,... eu no tema, por volver un pouco atrás antes de que se me vaia, no tema de, de,... da enseñanza universitaria, vamos a ver, todo o mundo ten carencias. Eu, eu son de dereito i entonces, eu que sei,... candooo algunha cousa matemática, pois teño que falar con,... pregúntolle ó meu fillo ou pregúntolle tal i si necesito, pois saber unha cousa de música lle pregunto a outro, i si necesito saber unha cousa do clima lle pregunto a outro,... ó mellor, bueno,... non podo abar,... abarcar todo o conocimiento. Entonces, home, que sea importante a nosa materia aí, ou algunha das nosas materias aí, pff... pois si, pero tamén na miña é fundamental a matemática i sin embargo, pois me parece que me podo arreglar perfectamente sin matemáticas, sin bioloxía, sin conocimientos do cosmo, do átomo i de cincuenta mil cousas ¿non? Todo non o podo abarcar, de ningún camiño ¿non? Entonces, eu aí non me metería, porque, a verdad non,...quero decir que, bueno,...pois me parece que é un campo, non sei, habría que falalo moito ¿non? Ahora no noso campo específico, no, no, no doo, no de medias ¿non? a min paréceme queeee aa oo,... precisamente un dos problemas que hai agora é que moitas das nosas materias nos ciclos se dan nos primeiros anos, cando deberían estar enfocadas ó último ano. Si damos FOL, eeh, damos dereitos laborales, pois os chavales teñen que salir no último ano do ciclo, pois sabendo un pouco o que son os contratos i eso, sabendo un pouco o que é a seguridad, sabendo un pouco pois,... a iniciativa ou o de buscar emprego ou tal,... porque sinon, non lles vale para nada, porque os rapaces,... bueno, eu aí, a verdad, discrepo un pouco, o sea eu teño alumnos que

veñen excelentemente preparados i teño outros que veñen mal preparados, i na ESO pois haberá cursos donde hai rapaces estupendos que aproveitan moito, que estudian moito, que son muy, muy, muy válidos i hai outros que non; pero vamos, digamos que o sistema, eu creo que, en xeneral, os capacita para moito ¿no? O que pasa é que bueno,... hai quen o aproveita i hai quen non o aproveita, é dicir, esto do ensino, pois xa se sabe, se o rapaz non pon voluntad, pois é difícilísimo que aprenda, eu que sei, a facer unha regra de tres, ou aa,...

Prof.2: Non é incompatible o que dis ti con Albano, é que non é igual o que hai nun lado e en outro, non é igual un grado de ciclo superior que un grado de ciclo medio,...

Prof.1: Yo a lo mejor estoy deformado por el (...)

Profa.3: Claro.

Prof.1: ... yo a lo mejor me viene gente, y, y, y... ¡ah! Es pa mí, perdonad,...

Prof.2: O alumnado que chega a, a un ciclo medio i ó mellor entrou nunha familia de electrónica non ten nada que ver co alumnado dun ciclo superior, de convertirse ó final,... donde tes ó mellor seis licenciados matriculados no curso.

Profa.3: Si, exactamente.

Prof.4: Bueno, pois é verdad, pero os que van aaa ciclos medios,... home, normalmente son chavales que teñen muy pouca capacidade para entender (...), o sea i entónce tam pouco podemos estar nós tódolos días con eso tan elemental, (...) i ter aí a un sector da clase que dice “pero esto é perder o tempo” porque temos,...

Investig.: Una,... tengo una pregunta para vosotros,...

Prof.1: No, pero yo te voy a contestar sobre lo de orientación porque, eso de orientación, te decía que,...

Investig.: Volvemos a orientación más adelante ¿vale?

Prof.1: Ah, bueno, vale.

Investig.: Así voy... es por todo lo que tiene que ver con materias que impartís,... En los programas de garantía social está el módulo de FOL, que supuestamente también os cae y sin embargo lo impartís el diez por ciento

Prof.2: ¿Como impartimos,...

Investig.: El diez por ciento de los profesores que me habéis contestado al cuestionario, decís que impartís en los programas de garantía social ¿Quién está impartiendo todo el FOL que hay en esta Comunidad Autónoma?

Prof.4: Porque, hai menos programas de garantía social que ciclos,...

Investig.: Hay ochocientos y pico ciclos formativos y otros tantos programas de garantía social en funcionamiento en estos momentos.

Prof.4: Estarán en otras especialidades,...

Prof.2: Que en los centros donde no hay profesor de FOL, que hay muchísimos programas de garantía social donde no hay profesor de FOL, los imparten otras especialidades.

Investig.: ¿Por qué hay centros en los que hay uno, o ninguno, pero bueno, uno y se crea un Departamento de FOL unipersonal, lo cual es bastante llamativo, y otros en los que hay nueve?

(Hablan todos a la vez)

Prof.2: Porque depende de los ciclos formativos y de la carga horaria que hay.

(Hablan todos a la vez)

Investig.: Hombre,..., pero,... en el IES Cruceiro Baleares hay nueve ¿en Torrecedeira cuantos sois? ¿Siete?

Prof.4: Nós somos nove tamén.

Investig.: Nueve también en Torrecedeira...

Profa.3: É que aquí hai como dous grupos diferentes. Eu vexo a xente que está nun Departamento potente, que son nove compañeiros ou sete,.. i eu que estou facéndome cargo de un centro donde estou eu sola e temos, pois, dous ciclos superiores eeeh, dous ciclos medios, programa de garantía social,... Entón, eu son,...

Investig.: Y ¿Qué impartes?

Profa.3: Pois mira, a parte de que agora son a coordinadora de FCT, i polo tanto o meu horario, pois necesita tal,... resulta que as miñas horas no ciclo superior de administración i finanzas e no ciclo de xestión administrativa están no Departamento de administrativo. O, o FOL do ciclo superior de mantemento de equipos industriais están dando agora mesmo, unha profesora do ciclo de administración o sea que,...

Investig.: ..., o sea que ¿tienes que ceder tus materias?..

Profa.3: Claro,.. i eu collín, pois Relacións no Entorno de Traballo, máis que nada porque digo bueno, pois tal como facedes aquí co das relacións laborais e tal, pois eles teñen unhas condicións para o de FOL i entón pois collo o puesto; i nos ciclos medios eeh, doulles eu clase, do que son as asignaturas de FOL, este é do ciclo medio de xestión, xa dixen que tal. Programa de garantía social, tamén me corresponde a min, pero como teño esa situación na que teño a coordinación da FCT, pois a mesma profesora que colleu FOL no ciclo superior de mantemento de equipos da esa hora,...

Investig.: Teresa, una pregunta,...si a partir de doce horas se genera una plaza, está claro que tú estás repartiendo horas como, vamos,...

Profa.3: Non, pero non, pero non, pero non, mira, mira, dou dúas horas... mira, mira,...

Prof.4: ...Ou tamen...

Prof.2: Si hai doce horas a maiores, crease a plaza garantizado, ou ou catorce horas,... O problema é que Teresa non sei se é interina

Investig.: ¡ah!

Profa.3: Claro, non é que eso sexa ou non,.. eu son provisional interina

Prof.2: ... i logo non hai garantía de que toda substitución teña continuidade. O programa de garantía social ó mellor o ano que ven xa non existe.

Profa.3: Queres decir que para o ano que ven,...

Profa.6: Bueno cada centro é un mundo, porqueee, esto,... hai centros que teñen programas de garantía social e o que fan é eeeh, poñerlle un mínimo, o menor número de profesores a ese alumnado. Si o poden arreglar con dous profesores pois vai. Entonces o profesor pode ter que darlle a lingua castellana, historia, o FOL eee o idioma, e o galego e o idioma estranxeiro,.. Cinco materias pode ter que dar o profesorado que nesta caso,... eeh Entón, esto depende dos centros tamén, eeh,...

Profa.3: Depende da planificación, da organización dos centros tamén,...

Prof.4: Depende moito das direccións tamén. De feito nós tamén a veces, eu que sei, no noso por exemplo, pois tamén un tempo e agora que nós tamén damos unha pequena parte de FOL, non de FOL, senón de iniciativa, dee este,... de lexislación e tal ós da EPA tamén, pero depende dos centros,... Ahora, eu creo que hai un problema real que é que a nosa especialidade é e muy, muy,... ten unhas particularidades que non as abarcan a xente doutras especialidades e a nós nos pasou o mesmo con relación a eles, o seaa si nós nos poñemos a dar clases, pois eu que sei dee, deee, dee inglés, pois eu que sei, daremos unha clases moi malas de inglés, trataremos de preparar aquilo como poidamos ee bueno,... me imaxino que debe ser simpatiquísimo vernos dar clases de inglés ¿no? Nós estamos habilitados, coñecemos tanto o que é a materia de RET, aa como a materia de, de administración, como a materia de FOL, i entón podemos impartila, pero claro, cando ven xente doutras especialidades a impartila é que se devalúan totalmente os contidos porque, si aínda entre nós,... bueno, eu creo que pasa en tódalas especialidades porque ó mello un profesor de, dee bioloxía ten que dar clases de inglés ou de educación física, porque,...

Profa.6, Profa.3, Prof.2: Si, si, claro, claro...

Prof.4: No,...e a un profesor de inglés lle gustara máis o “speaking” ouu ou eu que sei ou o “listenig” ou o que sea ¿no?

Investig.: Sin embargo, cuando os pregunté, no ahora sino ya os digo, a través del cuestionario, si considerábais que vuestra propia formación inicial influía en vuestra forma de trabajar la materia, el tanto por cien más elevado me dijo que no.

Profa.3: Pois a min me pasou que si, bueno...

Profa.6: Bueno, bueno... é que aí hai algunhas cousas, como os de bioloxía e xeoloxía,... procuramos dar todo,...

Prof.2: É que damos todo.

Profa.6: Procuramos dar todo, damos todo e procuramos eso, aprender catro cousas e o que non sabes non dalo, pero non cabe duda de que potenciamos,... damos un pouco máis do que controlamos máis.

Prof.4: Bueno, vamos a ver, eu aí discrepo,..

Profa.6: Ou dámolo doutra maneira, dámolo doutra maneira,...

Prof.4: Eu discrepo un pouco,...

Profa.6: Non sei, eu polo menos,

Prof.1: Si, si,...

Profa.6: Ou é pola dualidade que dou (...), eu polo menos estou máis limitada,.. Máis limitada,...

Prof.2: Eu estou dando algo que non é da miña carreira e a min que me collan entón, a programación dos opositores que van ás oposicións i o que é empresariales, as unidades didácticas de empresariales,...

Investig.: En el, en el temario son seis temas,...

Prof.2: Pero eu teño unha programación,... pero digo que na realidade cando un opositor va, y a sabe de que especialidad es, ya no es la formación que tener sobre eso sino,...

Profa.6: Pero Lois, a maioría, e generalidade é que,...

Prof.4: Pero ó que vou eu é que, si eu teño unha programación e na miña programación comprende todo eso, eu teño que buscar a maneira de dalo. Centrándome máis nunha cusa que noutra, pero teño que dar todo. Pero si unha persona que é doutra especialidad ocasionalmente vai a dar unha materia da nosa especialidad é que non vai a dar nada, i entonces o que pasa é que a nosa especialidad, os módulos da nosa especialidad se devalúan moito porque os está dando, nun gran porcentaxe, mm unha serie de, de personas que non teñen os conocimientos,... mínimos para eso.

Profa.3: Bueno, eeh,... é que eu penso que hai unha cousa: eu penso que os que somos titulares dunha especialidade, coas,... con todas as nosas deficiencias non pretendemos dar,...

Profa.6: Dar o que é noso, anque non guste,...

Prof.4: Como os de calquera outra especialidade,...

Profa.3: Exactamente, pero ti cando lle dis a outro compañeiro,... casi lle tes que pedir por favor cando no é cousa túa. Eu, non sei vós, pero eu, con,...téñome atopado coa situación de falar cun compañeiro que ó mellor da recursos humanos en administración e finanzas, i o vexo moito máis próximo a aquel colega FOL, porque o seu traballo pois ten moito que ver,...

Investig.: Se ajusta más,...

Profa.6: Claro, é como se a ti che din “da dúas horas de lingua castelá”, pois poderás dar algo pero non o vas dar todo,...

Prof.2: No, si, si, claro.

Profa.6: ¿Entendes? Esa é a cuestión

Prof.4: Pero nós cando,...

Profa.6: Oye, ó mesmo tempo temos a cousa personal que de,... eso é competencia nosa, claro, é unha competencia nosa e témola que asumir e témola que desenrolar como poidamos; pero un alleo, está alí, por así decilo, profesionalmente, está máis ben pouco, veo comoo, veo como un ladrillo que lle caeu ese ano enriba e entón procura desprenderse,...

Investig.: Otra pregunta, teniendo en cuenta todo lo que estáis diciendo con respecto a vuestra,..

Prof.2: Este tema está resolto en Madrid por exemplo, este tema anterior, porque hai profesores a tempo parcial. Tú contratas a un profesor por tres horas, por cinco horas ou por oito horas. Que aquí en Galicia o sindicato,...

Investig.: Que se llaman profesores especialistas,...

Prof.2: Si, si, no, son profesores de FOL pero a lo mejor trabajan cinco horas, ocho, o tres, o diez inclusive.

Investig.: Pero están también,... esos también podrían, ajustarse,...

Prof.2: ¿Hacerse aquí? Si, pero aquí los sindicatos y la Consellería no lo permiten, entonces,...

Investig.: Otra cosa. Estamos hablando de lo que es FOL, pero FOL, como todo es una construcción, es decir,... alguien decidió algún día lo que se iba a trabajar en FOL. ¿Estáis de acuerdo con los contenidos que se trabajan?

Profa.6: No, FOL es un resultado de haber unido un poco, lo que era la formación empresarial de antes,...

Investig.: Yo lo que os estoy preguntando es si estáis de acuerdo no lo que es. Podría considerarse que es un pequeño puzzle ¿no? pero...

Prof.2: Los antiguos, los antiguos estábamos más cómodos con los programas que teníamos antes, bueno yo te digo mi punto de vista. Yo estaba mucho,... a mi me era mucho más fácil impartir el temario anterior, pero la Reforma aah,... gracias aaa, a que en la elaboración de los curriculum participaron muchos pedagogos y psicólogos, incluyeron RET, y entonces yo no sé, no, no veo que sea la, o sea es, mmm, interesante y conveniente. Otra cuestión, es que eeh, la gente antigua tenían que habernos dado un tiempo, preparación, etc, etc.

Profa.3: Reciclado, exactamente.

Investig.: Sin embargo, RET desaparece actualmente,...

Prof.2: Si,...

Investig.: Es absorbido,...

Profa.6: Pero pasa a esa iniciativa, los contenidos van en parte ahí,...

Rogelio e Prof.4: Y en RET y en FOL, y en,...

Profa.6: Pasan ahí, es que pasa siempre lo mismo. Pasó con formación empresarial, que es FOL, lo mismo con seguridad e higiene de antes, (...) y aparece otra vez lo que es economía y organización. Solamente ayer era lo de la inserción socioprofesional, nada más que eso, o sea, que siempre es cuando hay una Reforma, hacen un refrito y van colocando y van colocando y ahora quitan RET y,...

Investig.: ¿Puedo concluir de que estáis de acuerdo con cómo se estructura el FOL en si, o como se vuelve a,...

Prof.2: Es positivo que vaya incorporado, lo que pasa es que si se hace,... lo único que le critico es que, de repente le abra otro, sobre todo cuando,...

Investig.: ¿Se os habilitó pero no se os formó para ello?

Teresa e Profa.6: Claaro.

Profa.6: Eso es lo que nos pasa siempre cuando desde la Reforma a los de FOL, que siempre se nos atribuyen competencias nuevas sin saber si tenemos esa competencia.

Investig.: Sin embargo, la mayoría de vosotros cuando os pregunto si consideraréis que después de esa formación inicial que tuvisteis os haría falta una formación, la mayoría dice que no.

Carmen, Teresa, Prof.4: ¿Dicen que no? ¡Sorprendente!, pues esooo, no se la verdad,...

Prof.2: É que temos xente muy capacitada,...

Investig.: No digo que no, yo digo, estoy hablando de las respuestas,...

Prof.2: Eu a miña experiencia é xustamente ó contrario.

Profa.6: La mía también,...

Prof.2: Eu o que agradecería miotísimo era que nos facilitaran ir a cursillos, ir a canridad de cousas,...i materiales de, de...todo.

Profa.3: ...i de recursos didácticos i educativos que nós non temos. Calquera profesor de economía pode acceder a unha aula virtual donde pode ver materiais ou tal. Ahora, hai as propias editoriais que agora empezan a incorporar algúns cedés eee,...

Investig.: Sin embargo, estáis muy organizados, a través por ejemplo de Internet,..., a mi lo que me llamó muchísimo la atención es la cantidad de asociaciones y de foros de FOL, incluido en el que estabais vosotros ¿no?

Prof.2: A nivel del estado, en concreto en Madrid, funciona muy bien,

Investig.: Y en Valencia, que incluso teníais un congreso,..

Prof.2: En Valencia, si, si,.. A nivel de Valencia, Andalucía, Madrid, está más organizado. En el País Vasco lo tienen muy fácil, porque son muy pequeñito y está más cerca todo, pero a nivel de Galicia, aunque existe una página web y, un,...

Carmen /Profa.3: Si, fue una cosa así,... una iniciativa, oo,...

Investig.: Y ¿Por qué, por qué no tirasteis con ello hacia delante?

Prof.2: Porque en el momento que no ves el peligro deeee, de que cuestionen tu futuro profesional, el que más y el que menos, no ve necesario,...

Investig.: Pero, sin embargo, por ejemplo Teresa plantea la necesidad de intercambio, entre otras cosas, de materiales y demás, y hay en muchas páginas web en las que tenéis multitud de material didácticoo utilizable. A mi me llamó mucho la atención, como os decía, porque hice rastreo para saber información sobre FOL, y lo que recibí fue información para dar clase de FOL. ¿No? Pues eso, me llama la atención. No, no todos los colectivos están tan, tan,...

Prof.2: Somos muy trabajadores.

Investig.: Sí, ¿o con mucha necesidad de poner en movimiento la información? ...

Prof.2: Somos un colectivo muy plural y siempre hay gente rara. ¿no? dices que hay veces que hay gente, que siempre que hace cosas,... y entonces parece que lo que ocurre a veces es por eso ¿no?, no hay tanta demanda, como oferta si quieres en, en materiales en, en Internet. Yo voy un curso de formación, eeh, los pocos que se organizan, que se organizan muy pocos por la Consellería no se cubren las plazas yy, y además, eeh tampoco hay una gran demanda en los CEFOREs viendo los cursos de FOL.

Profa.3: Pero é que tamén hai,... a ver, vamos a ver, como as nosas asignaturas, un pouco eeh, ó final era o que decía Albano, que aprendan a leer i a comprender, pois nós esos

instrumentos básicos témolos. Cando se nos presenta a situación de darlle orientación sociolaboral a un rapaz, teste que poñer as pilas e poñerte ó que hai, e despois cando ves as ofertas de cursiños que che ofrecen nos CEFOREs non che satisfacen as túas necesidades,...

Prof.2: Si, son de moi baixo nivel,...

Profa.3: Entón, hai aí un desfase entre o que ti buscas,...

Profa.6: Si, si,...

Profa.3: ...I o tipo de formación ou de recursos, ... que ó mellor non é unha formación máis,...

Polo menos o que a min me interesaría máis sería unha formación de intercambio, deee, dee coñecementos, de experiencias e de cousas e tal. De que de repente, pois igual ti que falas dos rapaces, sempre se organizan estas xornadas de orientación, que hai, ... Pois moitas veces aí, generalmente, eeh claro, hai unhas certas dificultades para saber que personas poden ir a falar de maneira que sexa amena e instructiva. Pois si tivéssemos ese outro tipo de formación, poderíamos ter acceso a xente, queeee controla dende unha selección de recursos humanos, ó mellor nunha cidade como Vigo non hai tanta dificultade, porque tendes grandes empresas i utilizas esos mecanismos; pero nunha realidade dun pobo como Lalín donde a empresa é tejera donde o máximo que podes facer é que vas a falar co xefe de taller e, ... “no, é que a min a formación empresarial non me chama”, ¿tes algún rapaz determinado de electromecánica? pois bueno, ... i o único que hai é, a ver si nos gusta ou non nos gusta, cando ti queres poñer en práctica o rapaz, e explicarlle, pois que debes de pasar tantos mitos, respecto ás actitudes e tal ¿non? Non tes recursos para facerllo entender, mais que o rolloño que lle soltas ti, que pode ser algo, algooo fantasioso,...

Investig.: ¿Cuál consideráis que es la función de FOL?

Prof.4: Perdona, eu únicamente, unha cousa, nesto da formación, que nós demandamos é evidente, o que pasa é que os CEFOREs non ofrecen nada ¿non? Pero nós cando fixeramos aquelas xornadas, cando houbera aquelas xornadas de actualización de FOL, estaba oo, oo politécnico de Santiago pero totalmente a tope,...

Profa.3: Bueno eu sinto moito pero as xornadas,...

Profa.6: Bueno e ¿serviron de moito as xornadas?, ¿serviron de algo?

Prof.4: Bueeeeno sempre te comunicabas un pouco, sabías de que iba, como,...

Profa.3: Non, ... moi pouco, moi pouco,...

Prof.2: Bueeno, como convivencia,...

Profa.6: Exactamente.

Prof.4: Eu creo que tamén como formación pero, sobre todo é que en comparación co que hai así por exemplo nos CEFOREs e todo eso é que non, non nos ofrecen practicamente nada. Si vamos a eses cursillos, máis que nada e supoño que de aí virá a contestación é polas horas dos sexenios.

Investig.: Pregunto,...con respecto a si estáis trabajando con los alumnos para insertarlos en el mundo laboral, se supone que tenéis un conocimiento de dicho mundo, entonces, pregunto...entre otras cosas, ¿Qué conocimientos, si accedéis a empresas, si conocéis el funcionamiento de las empresas, si tenéis algún,...? Y un tanto por ciento elevado me contestáis que no.

Profa.6: Y es, y es cierto.

Investig.: ¿Como tú vas a recomendar...? Quiero decir, ¿Cómo tú vas a decirle eh como funciona una empresa o como es o son los recursos humanos de una empresa si tu,...? Bueno entonces la pregunta iba,... digamos que la idea peregrina que se me ocurrió a mi cuando la organicé en el cuestionario fue esa. Digo “si van a dirigirlos a empresas tendrán que tener ellos un cierto contacto con las empresas...” ¿no? Pero eso,...

Profa.6: ¿Cómo dices? ¿Cómo si contactamos con empresas?

Prof.2: No, si conocemos las empresas nosotros,... vamos a ver, te respondo, te respondo un poco que todavía esto, así muy rápidamente, vamos a ver,... Esa pregunta,... mi, mi (...) puede entenderse,...

Investig.: ...al contexto al que van a ir dirigidos los alumnos que estamos formando,...

Prof.2: No, no, no pero digo que es que una de las preguntas puedes entenderla bien o no entenderla bien en mi opinión, o a lo mejor te la respondieron también mal algún compañero; pero en todo caso, depende completamente de la persona, eh. En mi centro por ejemplo, tenemos un empleo, entre en tres ciclos formativos de cuatro, del cien por cien en menos de seis meses. Yo, el treinta por cien de los alumnos los integro yo, que no soy ni el de FCT ni el de,...

Investig.: ¿Ni el de orientación?

Prof.2: ...Ni el de, ni el de orientación ¿no? Con lo cual, si tú te preocupas, por ser director, ya cuando era profesor de FCT o de FOL ya hacía lo mismo. El problema es que si tú procedes de la empresa, trabajastes antes en el sector, si tienes tus contactos y te preocupas, si se hace lo que lo que le manda la empresa, si adaptas, si adaptas el curriculum, y si encuentras empleo para los alumnos. Si tú cobras el sueldo, como pasa en muchísimos colectivos y acabas las clases y hoy doy clases de matemáticas y nunca más, pues tengo que responder que ellos no saben ni,... pero si tú quieres, estoy seguro

de que Lois en el sector del, del metal o tal conoce el tema, sabe lo que hay, lo controla perfectamente,... Depende mucho del voluntarismo, porque te van a pagar lo mismo, y que tú quieras o no quieras controlar el sector en el que estás impartiendo clase, pero si quieres, desde luego, puedes conocer y puedes impartirlo.

Profa.6: Yo, quiero subir siempre el porcentaje de empleados de mi aula, quiero,... y en estos dos años quiero subirlo un puntito en la estadística de la memoria del curso anterior, pues si, estoy todo el día con (...) o con el alumnado, o con coordinador o con el otro, o con lo otro. Y estamos todos los días y les pasamos las encuestas, y miramos a ver lo que contesta la empresa tal, para modificar las programaciones para responder a lo que la empresa quiere, es decir, efectivamente si.

Profa.3: A veces si,...

Profa.6: Pero eso no es lo general, lo general es que lo que le contestaron a ella.

Prof.1: Nosotros somos un grupo muy heterogéneo, en, en, en eso, en cuanto a los profesores.

Hay muchas diferencias,... se notan muchas diferencias entre los profesores que vienen directamente de la Universidad, que terminan la carrera y van a dar FOL, a los que venimos de la empresa, la damos de otra manera. A lo mejor tenemos eeh,... conocemos el mundo dee, el mundo laboral,... A lo mejor parte de la formación que estamos pidiendo a,a,a los CEFOREs que decís,... a lo mejor es que precisamente esa formación es, que esos profesores, visiten,... que vayan al mundo laboral y que vean la empresa, que entren a las ocho de la mañana y vean un poco,...

Investig.: Que vean las necesidades que hay,...

Prof.1: Que vean las necesidades que hay, o sea no tanto como formarse en tipos de contratos y teoría y tal, sino vivir, vivir como llega la gente, a que hora llega, como vive, que, que,...como tiene que trabajar, como tiene que hacer las cosas, eeh, eeh, es que tienes que ponerte en la situación y que vean el mundo real como es, que no lo conocen,... algunos, eh.

Prof.2, Profa.3 y Profa.6: (Afirman)

Prof.2: La consellería, la consellería saca un monton dee,...

Prof.1: Espera, espera,...

(Hablan varios al mismo tiempo)

Prof.1: No, que te digan ellos porque yo no te sé decir nada, yo vine muy bien pero porque no sabía nada...

(Hablan todos a la vez)

Prof.1: Ponte ahí, que está al teléfono,... parte de la formación del profesr de FOL (...) pero estos tecnólogos que están impartiendo algo de electrónica, deberían conocer mínimamente, eso que (...)

(Hablan varios al mismo tiempo)

Investig.: ¿Hay que conocer el contexto empresarial? Si eres tú el que los va a enviar hacia ese contexto ¿tendrás que conocerlo?, pero era una suposición.

Prof.4: Bueno, pero eu,...

Prof.1: Yo es mi opinión,...

Prof.4: Non vexo tan imprescindible, home eu traballei na empresa privada, traballei dazasete anos. Traballei en varias empresas, traballei por exemplo no Astano, bueno i, eu que sei, mm eu non vexo que sea, tan, tan, tan, tan especial o ambiente de traballo como para que necesites ter ese conocimiento para transmitirle ós alumnos.

Investig.: O a lo mejor porque lo tienes,... o a lo mejor no lo percibes porque lo tienes,...

Prof.4: Bueno igual non o percibo pero non me parece que sea tan, tan importante no que lle damos nós, porque nós ¿qué lle vamos a dar? Eu sei que vou ó mundo da empresa i cando lle falo da lexislación laboral, es que hay un mundo de diferencia entre o que eles viven na empresa i o que eu lle dou; pero entonces, ¿Qué lle vou a dar? Téñolle que dar,... pero é que eso pasa en tódolos ámbitos da vida.

Investig.: Pero les puedes explicar el ser y el deber ser ¿no?

Prof.4: Ah, pero eso ya lo sabemos. Eso non fai falta ir á empresa para saber que os contratos son temporales, que no se qué, que hai fraude de lei, que tal,... eso sabemos ¿no? Para eso non é necesario ir á empresa,...

Profa.6: Non fai falta ir lonxe, porque eu tiven unha en frente, que teñen que saber as taxas e primas, que teñen que saber comportarse, que teñen, si, casting por falar doutra maneira a como están acostumbrados no instituto, que teñen, que teñen que tratar de usted, que teñen que ir vestidos formalmente, que teñen que ser puntuales, que teñen outras responsabilidades,... eso non cabe duda que o decimos todos, pero todos, todos eh,...

Prof.2: Tamén é importante que os coñecementos que teñan sirvan.

Prof.4: Sen embargo, perdona, a min si que me parece importante, ó mellor non tanto coñecer o mundo da empresa, das relacións na empresa, que sí é importante, pero eu creo que todos nos facemos unha idea ¿no? Como si é importante a actualización na, na materia, i a actualización da materia axuda moitísimo i o conocimiento, máis que da empresa, do que é por exemplo FOL ou do que é a creación de empresas, axuda pois o feito de que

unha persoa que non trate eso, pois ó mellor se dedique á avogacía por exemplo i constitúas empresas ouu, esteee, liquides impostos, pero na práctica, eh,... Ou que vaias a xuízo i que sepas o que é un escrito i que lle poidas dar a eles claves, que eso si que é moi difícil adquirirlo sin meterse a esa, esaa experiencia. O da empresa te podes imaxinar, porque, oye, acabei,...

Prof.1: Pero eso, eso no es una empresa.

Prof.4: Bueno es la empresa pero desde mi punto de vista,...

Prof.1: Esa es la empresa del abogado, no es...

Investig.: Desde el punto de vista legal,...

Prof.4: Pero la empresa desde el punto de vista de lo que tú estás dando, cuando le estás diciendo, bueno pues el Foro de Garantía Salarial ¿Cómo? ¿Cómo actúa? Eeh, bueno pois, non é o mesmo, non é o mesmo ter unha referencia que decir “mira é que veño de deixar agora uns impresos alí no Foro de Garantía Salarial,” ...

Prof.1: Eso no lo entiendo yo, porque es que esa es tu empresa, yo si te,...

Prof.4: Tu non convives,...

Prof.1: No es lo mismo, por ejemplo dar como das tú el despido a como lo doy yo; yo (...) que no sé yo que tenía que hacer un abogado, nunca vi un abogado más que en la televisión, nunca vi un juez más que en la televisión y tú si has visto a un juez en directo, en vivo y en directo y sabes cómo es, como lleva ese papel,... entonces, tú lo das distinto,...

Profa.3: Claro, claro.

Prof.1: Yo soy distinto que tú, yo puedo tener la última reglamentación del despido, la ley, el Reglamento Judicial veinticinco treinta y dos en un mes, pero es que yo no vi nunca al abogado, ni vi como se enfrenta ni como se mete un papel aquí, ni a quien tengo que preguntar, ni a quien voy a hacer. Entonces no lo puedo explicar, se lo puedo explicar teóricamente, sería: tú vas aquí, vas al,... ¿Cómo se llama esto? al SMAC ¿Dónde está el SMAC? Pues creo que está por allí por la plaza esta dee, dee, dee tal y tú dices, tú subes al primer piso,... tú lo dices de distinta manera,... pues esa es la empresa,...

Prof.4: Bueno pero todo non podemos envolverlo, pero sin embargo, eu vexo que hai unha cousa que a nós non nos facilita para nada a Consellería, que é o exercicio da, da actividade en sí. Se ti queres compaxinar unha actividade mm, privada que complementa a túa formación por exemplo se ti,...

Profa.6: ¡Persíguente! ¡Persíguente!

Prof.4: Persíguenche porque,...

Prof.2: Discrepo completamente, permítencho o que pasa é que tes que acabar ó complemento específico,...

Profa.6: Noo, pero ademais os teus compañeiros cando se che sacan o complemento específico ¡persíguente! Porque non saben, non ven a túa nómina e cren que tu estás cobrando, non sei que, non sei canto,...

(Hablan todos a la vez)

Profa.6: Nunca se valora eso, ó contrario, utilízase para, para decir “mira este é un aproveitado”,...

Prof.1: ... Al final, al final vais a ir a que, a que tiene que estar en mi tesis,...

Profa.3: ... É que ó final o que conta é ter experiencia propia sobre a realidade ¿non?

Prof.1: Nuestra materia, nuestra materia es una materia muy especial, pero yo por ejemplo te llevo en el mismo tema, por ejemplo, que controlo mucho, que son la gente de prácticas de electrónica. Entonces yo a veces subo mucho al taller, y miro mucho con ellos el taller y,... porque me gustan esas cosas, y la forma que tienen, por ejemplo un técni,... de, de una persona que ha trabajado ya en Sony o en Philiphs, de cómo les explica el como se instala y como se quita y como se ponen las cosas; uno que lo ha hecho a uno que vino de la Universidad y que es, está, es un ingeniero técnico en telecomunicaciones y el otro es un ingeniero técnico industrial,... hay una diferencia abismal porque el otro viene diciendo que de la integral definida de no se qué, que se pone en tal, tal, tal y el otro dice, esto se pone aquí, no pongas así el cacharro, dale la vuelta al televisor que si no no vas a llegar nunca con las manos, con las manos por allí. A eso, esa visión de la empresa es fundamental y cada uno lo es para lo suyo.

Investig.: Yoo, yo, me vais a perdonar porque os voy a llamar viejos.

Prof.1: ¿Cómo viejos?

Investig.: No, todos lleváis bastantes años en la docencia, lo cual implica que haya cosas que tenéis como muy obvias, como le pasa a Lois ¿no? Pero el que si yo me acabo de licenciar y entro a dar clase, evidentemente, aunque tú no tengas experiencia empresarial ninguna y el que acaba de licenciarse tampoco, la experiencia vital también vale ¿o no? ¿Cuál es vuestra opinión?

Prof.4: Si, claro,...

Investig.: Entonces, intentando sintetizar lo dicho, estamos en muchas ocasiones solapando, lo que es la experiencia vital de uno, incluso la experiencia con tus propios alumnos y su propia incorporación al mercado laboral y la tuya contextual, con la formación del que acaba de salir de la facultad y entra allí y es que no le puede hablar de la empresa

porque el no la conoce y no le puede hablar del curriculum vitae porque el no lo sabe hacer, porque para presentarse a las oposiciones de la Xunta no tiene que hacer un currículum vitae. Entonces, a lo mejor eso tiene algo que ver ¿no?, el, el, la propia experiencia, o bien vital o bien, profesional de uno mismo ¿no sé si...?

Profa.3: Pero de todas formas,...

(Hablan todos a la vez)

(Fernando se incorpora al grupo a las 12:45)

Prof.4: Mira, eu creo que, definitivamente, acabamos estando de acordo, en que deberían facilitarnos máis, digamos que a vinculación co mundo real i a vinculación co mundo real pois, entre outras cousas, pasa porque a lei de incompatibilidades, non nos dificulte o exercicio, si queremos compatibilízalo con outra cousa que nos vai a redundar en como situarnos na clase i ¿en que sentido non nos perxudica? ¡Ollo!, pois o que perjudica,... sábelo perfectamente, que se che quitan todo o complemento específico pois non che compensa i estaaar noutro plan tampouco che compensa,... e sempre, sempre partimos de que era enriquecedor para as clases o feito de conocer,...

Prof.2: Eu aí permíteme que discrepe, porque eu, eu, eu entendo perfectamente á administración. A min non me importaría que me quitaran o complemento específico, como pasaba no ano ochenta, si pero cunha xornada como era antes, cada oito horas,... O que, o que, o que a min me mosquea é que traballe igual dezaioito horas e me saquen seiscientos euros.

Prof.4: Non estamos decindo o mesmo.

Profa.6: No, no, no, non decimos o mesmo,...

Prof.5: Eu non,...

Carmen y Rogelio hablan al mismo tiempo.

Profa.6: É que antes había dedicación exclusiva, había,... antes había dúas dedicacións: a exclusiva e a restringida.

Prof.2: Porque ti nunca tiveches a dedicación normal, eu empecei traballando con, con, con,...

Prof.5: ... e a min me afecta despois, ¿entendes?

Profa.6: Reducida e restringida, se chamaba restringida agora,...

Prof.2: Eu traballaba catorce horas e cobrabaaaa, en lugar de cen mil, oitenta mil non me acordo o que era ¿no? i entónces é compatible, pero hoxe en día tes a mesma xornda e en cambio, sácanche...

Profa.6: Porque non hai redución,...

Prof.2: ...Case a mitad, máis da metade do teu sueldo, entónces,... é o que non ten sentido,...

Prof.4: Pero eu o que digo é que eso afecta a nosa formación i eu aí sí que, mmm, rompo unha lanza no sentido de decir que afecta moito a nosa formación,...

Profa.3: Si, si, pero de todas formas,...

Investig.: Es en la línea de lo que estábamos hablando,...

Profa.3: Agora porque estamos facendo referencia unicamente pois ó noso colectivo específico de FOL, pero é que hai outros colectivos que tamén teñen o seu negocio a parte do, do, doo,... o seu traballo,... e incide,...

Prof.2: ...Desde o punto de FP,...

Profa.3: E incide, e incide ás veces moi negativamente, na fase da organización do centro.

Profa.6: Si, eso si.

Profa.3: Eso, eso, eu véxoo i non podo decir nada pero, non é normal que cando estamos con todo o debate de teléfonos móbiles nos centros: “si ou non”, un profesor hoxe non pode ir a clase porque tivo unha chamada dun negocio particular,... i non pode vir á clase, atender o negocio,... por ver,... salir antes de tempo, ¿entendes? Hai moitas dificultades aí i temos que estudialo todo.

Prof.4: Estou moi de acordo, pero quizá a utopía é que regulamentaran a forma que nos permitira combinar unha cousa coa outra porque,... eu tamén ob, observo, por exemplo, no que decía Albano dun técnico, eu vexo por exemplo compañeiros de delineación i é totalmente distinto i explica totalmente distinto o que está na obra i que todos os días vai por alí e tal, a aquela persona que chega, que ven daa, que non, que non, que non fai ningún outro tipo de,...

Profa.6: Estou dacordo.

Investig.: Y el reciclaje además ¿no?

Profa.3: Claro.

Prof.4: Si, que se estáa,... i, i eu tamén, tamén vexo de que tamén é falso, polo menos non é necesariamente certo, de que aquela persona que unicamente se dedida a esto,...

Profa.6: Ah, noo, no,...

Prof.4: Á enseñanza, que cumpla mellor o programa e que de mellor as clases, en absoluto,...

Profa.6: Ah, noo, no,...

Prof.4: Eu creo que si nos deixamos ir, ó final,...

Profa.6: Si, si, si, si,...

Profa.3: No, non fas nada,...

Investig.: O sea, ¿estaríais abogando por asociar,... por el, por el profesorado especialista digamos,... un poco en esa línea de que los contratos fueran por determinadas horas y pudierais al mismo tiempo estar trabajando en una empresa en paralelo?

Prof.2: Claro,...

Prof.4: Que se pudiera compatibilizar, a lei de incompatibilidades non pode ser tan ríxida nese sentido porque perxudica á formación dos rapaces i si eu me quero sacrificar i quero dedicarlle unhas horas máis a unha actividade, porque me gusta, porque ó mellor eu non ejercín o dereito, me gusta i non o fago por diñeiro, fágoo simplemente porque me gusta,...

Profa.3: Claro, falo porque queres,...

Prof.4: Pero, pero, pero fágoo porque quero, é dicir, que se lle quero quitar ó meu horario,...este,... de lecer,...

Prof.2: Creo que non estou dacordo que cobre o mesmo un que traballe noutra actividade que un que non. Eu creo que, efectivamente,...

Prof.4: Bueno, pero eu digo que se regule iso,... só que dalgunha maneira se posibilite,...

Prof.2: Si pero en todo caso, eeh, ten que haber tamén unha redución salarial i ten que haber tamén unha redución de xornada, na miña opinión. O que non podes haber é, eeeh, a min vamos, unha persoa que ten dedicación exclusiva que che bota vintecinco ou trinta horas ou un cargo lectivo, que a veces botas hasta,... ou un encargo, ou outro calquera e cincuenta ou sesenta horas de clase á semana, cobraba o mesmo que un de dezaoito, de outubro a marzo eh, porque a min,...

Profa.3: Si, eso si,...

Profa.6: Si, si,...

Prof.2: A min, si algo, si en algo non estou dacordo cos sindicatos, aquí é que parece que estamos coa China de Mao, porque eu poido ser moi, moiii,... ter moita ideloxía, pero aquí non estamos na China de Mao. Que cada un se busque o traballo, tamén é a realidade de cada un,...

Profa.6 y Profa.3: Si, si, si,...

Prof.4: É que partimos dunha premisa que non é realmente correcta i é que a xente que se dedica, única i exclusivamente,... eu me dedico única i exclusivamente á enseñanza ¿non? pero que a xente que se dedica única i exclusiva,... neste momento, que a única, que a xente que se dedica única i exclusivamente ó ensino que, que, que o fai mellor que a xente que compatibiliza,...

Profa.6: Ah, no, no, no, no.

Prof.4: Ó contrario eu vexo cantidade de xente que compatibiliza i que parece que ten complexo de que cumples moito máis.

(Hablan todos a la vez)

Profa.3: Eso é certo ¡eh! No, pero vamos a ver,...

Prof.4: ¡Eso é persoal eh!

Profa.6: No, no,.. Eso depende da persoa,...

Profa.3: Eso é cuestión persoal, hai...

Prof.5: ... Sempre hai excepcións para todo. Hai a xente que lle gusta, pois eu que sei, levantarse ás cinco da mañá, pero claro, son as excepcións,... i esto é igual, hai xente que pode compatibilizar mellor, pero se tu tes interés pola diversificación de profesións, de actividades,... tes problemas. Agora a ver porque tes que cumprir uns (...) i eso leva a un certoooo, pois non sei, desleixo ¿non? da, da,... ó mellor incluso nas dúas actividades que practicas.

Prof.2: I hai xente que está comendo os (...), ou vendendo viño ou vendendo,...

Prof.5: Claro, e teñen electricidade e teñen,...venden lavadoras ou arreglan coches na casa e tal, bueno,...

Profa.3: Eso é a eso me refiro, é dicir, nós vámonos agora aquí, pero...

Profa.6: Claro, si,... ti voste centrando en ti mesmo,... eu falo en xeral,...

Prof.4: No, eu non falo, eu non falo de min mesmo, eu falo desde que, mmm, desde que o punto de vista da nosa formación, complementar aa, eeh o que é a formación teórica co, coa realidade práctica, eso nos, nos, nos favorece nas clases.

Profa.3: Pero é que eso pasaríalle a un profesor de historia, o que fora palenteólogo, ¡amigo!, tes un profesor de palenteólogo, chegache á clase explícache historia e explícache “cando fun á pedra, e alí excavando, e con aquel cincel e fun sacando,...”, pero é que eso, outro profesor que non foi á pedra, que non excavou, que non, que non se preocupe por transmitirle ó mellor, unha emoción, o cual é importante o rapaz, pois por eses feitos.

Investig.: Por tanto, ¿consideráis que podría ser suplido en alguna medida con formación en ejercicio?

Prof.2: Si,...

(Hablan todos a la vez)

Prof.2: ..., Sempre ocorreu eso i con práctica laboral ou con formación,...

Profa.3: É que, é que, ademais é unha cuestión moi persoal. Igual que hai, eeh, eu que sei ,...médicos, eeh es, escrupulosos, eeeh, dilixentes,...

Investig.: O sea, ¿lo podríamos dejar en las manos de la ética del propio profesorado?

Profa.3: Deixar,...

Prof.5: Deixar,...sen que á Administración lle perjudicara,...

Prof.4: Home, bueno, non sei, habería que poñer un órgano regulador,...

Profa.3: ¡Claro!

Prof.2: Eu creo iría, creo que iría máis alá, creo que esto tiña que ser unha (...) inspección.

Profa.3: Exactamente. En xeral,...

Prof.2: É como se un órgano funciona, en inspección en ningún pero,...

Profa.3: En xeral, en xeral, claro,... aí está a cuestión,...

Investig.: ¿No hay ningún inspector por aquí?

Profa.3: No, no,... bueno tampouco sería unha crítica persoal, é unha,...

Prof.2: Hai algúns que podíamos selo, hai outros que podía deixar de selo se quixera, probablemente eu tamén,... pero é que a ver como (...) i logo pa funcionar como funciona a inspección mellor non sabelo.

Profa.6: A cuestión estáa que a vinculación coaa, coa,... desde o punto de vista privado, á actividade propia do que estudiastes ti, etc. sería bo, melloraría a túa formación e redundaría en beneficio dos alumnos. Outra cousa é si,...

Profa.6: Si logo tes que cumprir, si vas a ser tal,... eso.

Profa.3: ¡Claro!

Prof.1: Es un poco lo que ya te dije, porque yo conozco algunos que se pasan el día con el telefonito, por el, por el,... o no hay llamada en plan de esto, pero en el “hola”, pero vete pal despacho todo el día así y están en el negocio todo el día.

Profa.3: Entón, nese caso si que non reduda no beneficio do alumnado.

Prof.1: No, no,...

Prof.2: No, no,...

Profa.3: ¿Ves? É decir, que podemos decir as dúas cousas.

Prof.4: Para nada,..

Profa.3: Hai quen fai do exercicio profesional unha experiencia enriquecedora para transmitirla ó seu alumnado i hai quen fai únicamente dun instituto, da función docente un complemento do seu negocio, un colchón fijo i eso a min me parece mal.

Prof.1: A mi también me parece muy mal.

Profa.6: (Afirma)

Profa.3: Entón, a cuestión é ética profesional,...

Prof.1: Por eso yo decía, yo decía formación del profesorado en la, en la empresa.

Profa.3: Claro, eso si,...

Prof.1: Claro, no solamente conocimientos teóricos sino conocer la empresa más o sea, yo mismo, ir unos días al juzgado para ver como es ese rollo,...

Investig.: Parece que te ha quedado eso pendiente,...

(Risas/Hablan todos a la vez)

Prof.2: A Consellería oferta tódolos anos a experiencia dos profesores na empresa prácticamente retribuída, de un a dous, tres meses ata catro, me parece que de un a dous meses e non se cubren as plazas nunca, nin por FOL, nin por ninguna rama profesional

Prof.5: Son, son,...

Profa.6: Bueno i por FOL, ás empresas non lles interesa moito,...

Prof.5: Hai pouca oferta,...

Profa.6: Porqueee (...) irías pa recursos humanos, entonces entrarlíalle alí nas tripas da empresa.

Prof.2: En, en asesorías, en, ... en prevención,...

Profa.6: En asesorías, en asesorías non confían en ti,...

Prof.1: Estamos hablando Carmen, para los futuros profesores, no te pongas a explicar, lo que tienen que hacer los futuros profesores, ... no digo que (...) rápidamente, digo que sería interesante para...

Investig.: Bien, tienes por ahí cosas anotadas que dejaste en el tintero, nos las cuentas y luego ya pasamos de tema, ¿te parece?

Prof.1: No porque tú ya hablaste del Departamento, de la relación del Departamento de Orientación con nosotros,...

Investig.: ¡Ah!, sí, perfecto. Implicación con el Departamento de Orientación.

Prof.1: Pues a lo mejor eeh, habría que pensar en, en subdividir el Departamento de Orientación.

Investig.: Y ¿no se puede trabajar juntos?

Prof.1: Bueno pueden trabajar juntos si, ... juntos, pero eeh, entender los tipos de orientación, una orientación de la formación y una orientación para la inserción laboral.

Profa.3: Claro, exactamente.

Prof.1: Y entonces nosotros podríamos hacer algo dentro de la orientación a la inserción laboral.

Investig.: Pero sin embargo tenéis unas funciones conjuntas...

Prof.1: Primero, una orientación para la formación, eso, vuelvo a repetir, es una, es una orientación para la ESO y para Bachiller, para que sigan estudiando y le digan tú niño a Bachiller, tú deberías hacer este ciclo de esto, tú debías ir a la Universidad a estudiar tal, a ver si te haces catedrático de tal; pero eh, nosotros una vez que los tenemos en la, en la Formación Profesional, orientarles a la inserción laboral. Entonces, ese Departamento

de Orientación es un Departamento de Orientación, bien, como ahora son los IES, dices no colaboramos, es que yo no sé en que colaborar con ellos para hablar de un niño de la ESO, porque no sé, ni quiero saber nada de los niños de la ESO,... por eso no queremos dar en la ESO, porque , jeje, ¿no? queremos niños ya mayores, gente ya que,... ande y que sepa ,...

Investig.: Pero, sin embargo, tenéis muy definidas unas funciones dentro del Departamento ¿no?

Prof.1: Ya lo sé, porque es muy fácil decir esto, esto que lo hagan los de FOL, esto que lo hagan los de FOL, esto que lo hagan los de FOL, pero yo estoy capacitado para la inserción laboral, no estoy capacitado paraa ins, paraa orientación,..

Profa.6: Pero esa tarea, esa función es propia de la, de la persona titular del Departamento y nosotros tenemos que ayudarles en lo que es la orientación laboral, la laboral, la laboral.

Prof.1: Pero eso lo que estoy diciendo, para verlo más claro, que hubiese el Departamento de orientación y formación y el Departamento de Orientación e inserción laboral, entonces sí.

Prof.2: Centremos el tema, en España hay tres sistemas diferentes: el del País Vasco, que somos una, una relación de INEM, es lo que hay dentro: bases de datos de empresas, alumnos y currículums y demás; el sistema eeh, de Valencia por ejemplo, donde es,...formas parte tú como profesor de FOL del Departamento de Orientación y no hay Departamento de FOL, por ejemplo y el de Galicia, que no tenemos definidas las funciones. Sólo tenemos que, un profesor de FOL formará parte del Departamento de Orientación, eso es decir absolutamente nada.

Investig.: ¿Tenéis unas funciones?

Prof.2: No, no, las tienen el Departamento de Orientación no nosotros, no, no,...

Investig.: ¿En el decreto trescientas veinticuatro?

Prof.2: Bueno, pero, pero bueno, vamos a ver, de una forma tan abstracta que no te dice nada. La inserción profesional que se limita en la realidad a que convocamos las jornadas del IGAPE,...

Profa.3: Exactamente, si.

Prof.2: Y, y que en junio a los alumnos que quieren ir a los ciclos formativos, acompañarlos al instituto del Meixoeiro que quieren ver el área de electrónica, prácticamente no se hace más que eso, y siempre va el último mono del Departamento, el interino, o al que, al que, al que le tocó a última hora, es el que va al Departamento de Orientación.

Investig.: Porque, ¿quién define que tengáis que hacer esas actividades concretas?

Prof.2: El Departamento de Orientación, bueno, no, la ley del Departamento de Orientación y, y, y nada más, no hay,... ni, ni, ni el director, ni el jefe de estudios saben de esto, (...) del Departamento como programación y...

Investig.: Pero en esa programación ¿no interviene el profesor de FOL como miembro del Departamento?

Profa.3: Acudes,...

Prof.2: Si, acudes, acudes,...

Profa.3: A todas las reuniones,...

Prof.2: En mi instituto, los demás (...) seguramente el de FOL no es su alumno y el alumno ni siquiera es trimestral (...) del centro.

Profa.3: No noso semanalmente, pero...

Prof.2: Depende de,...

Profa.3: Peroo, a nosa presencia é case unha cuestión, unha cuestión muy prescindible. Dache a sensación de que estás perdendo o tempo.

Prof.2: Se pasan media hora hablando de ESO,... se pasan media hora hablando de de los problemas de los alumnos de tercero y cuarto de la ESO y tú,...

Profa.3: De tutorías, como se organizan as tutorías da ESO e como,...

Prof.1: Pero si es que el Departamento,... yo es que he vivido en, en, en, orientación de formación y en orientación de inserción laboral, entonces a lo mejor,...

Profa.6: Albano, ese non é o noso caso, o noso caso xa se trata máis do que queremos, porque, porque solamente que a orientadora organiza unhas xornadas de orientación académica e profesional, entonces o que pide o profesor de FOL é que lle,... que faga el as funcións dese ámbito, laboralmente.

Prof.1: Pero ¿estáis hablando,...? pero ¿estáis todos vosotros,... tenéis, tenéis en la ESO y el en Bachiller?

Profa.6: No, no, no tenemos que hacer nada,...

(Hablan todos a la vez)

Profa.6: ...Tenemos a distancia y personas adultas,...

Prof.1: Pero es quee, lo que estamos hablando es quee ahora ya,...

Profa.6: Eso que vosotros teneis, nosotros no (...)

Prof.2: Es que cuando decís que algo por ejemplo, que se va a hacer algo de Formación Profesional ahí la función del Departamento de Orientación,...

Investig.: ¿Ninguno de vosotros imparte en ninguno de los centros integrados que están funcionando?

Prof.2: No, no.

Prof.1: A ver en esos centros que son de Formación Profesional ya entonces si, el Departamento de Orientación casi sería el Departamento de FOL, podría estar hasta unido, o sea, podría ser el mismo; pero nosotros ¿Qué vamos a pintar,...?

Profa.6: Es que yo, estáis cargando con el mochuelo de los rollos de las orientadoras, de que si la adaptación curricular, que si la adaptación curricular, que si la atención a la diversidad,...

Prof.1: Claro.

Prof.2: Rollos de la ESO.

Profa.6: ...Que si,... el programa de no sé qué y eso pa nosotros es que no,no,no nos adapta,...

Profa.3: Y sobre todo que nós non temos formación pa defendernos,...

Prof.2: ...Nosotros procedemos de derecho o de empresariales, los que proceden de psicología y pedagogía si pueden aprobar muchos, pero de la inmensa mayoría de nuestro colectivo, que somos ciento setenta, ciento cincuenta somos de otras especialidades, como...

Investig.: El cincuenta y ocho por ciento sois licenciados en derecho,... y alrededor del veinte por ciento tenéis dos carreras.

Prof.4: ¿Canto?

Prof.2: O vinte por cento.

Investig.: Casi el vinte,...

Prof.4: ¡Caramba!

Investig.: Bueno, una diplomatura y una licenciatura, o incluso dos licenciaturas.

Profa.6: Bueno, aí está, aí está, aí está,... Eso aí tiene mucha trampa.

Profa.6: Yo sé que hay gente que hizo trampa, porque hay gente que hizo una diplomatura en económicas y luego se metió en económicas, entonces tiene dos carreras.

Prof.5: ¿Qué porcentaje hizo el CAP?

Investig.: Casi el cincuenta y cinco por ciento,...

Profa.6: ¿Sí? Os novos.

Prof.2: Porque la gente joven,...

Profa.6: La nueva,...

Prof.5: Es obligatorio eso,...

Profa.6: No, no, no, no es obligatorio, no, no es obligatorio,...

Profa.6: ...del CAP, nosotros ninguno hicimos el CAP,...

Prof.2: Y los que te han marcado dos carreras es mentira,...

Profa.6: ¡Claro! Lo de las dos carreras es muy grave, es muy grave lo de las dos carreras, porque yo vi casos, y lo tengo y lo hay en un centro, una señora con una diplomatura en

empresariales. Ella procede de FP, hace una licenciatura en empresariales, tiene un título, luego hace los dos años y le dan otro título y yo con dos carreras completas, hice derecho y políticas tengo dos títulos, como,... y no puede ser.

Profa.6: ...y no puede ser, pero es verdad, es verdad, eso se lo reconoce la Consellería, se lo reconoce, es verdad que tiene dos carreras, aunque tiene una. ¿Cómo? Tiene una, con las dos que tiene,...

(Hablan todos a la vez)

Prof.2: ... yo creo que (...) una diplomatura, o puede ser que de todos modos, la mayoría tenga dos carreras, no sé,...

Profa.3: Sí, Claro.

Prof.4: Eu non coñezo.

Prof.2: En mi entorno para nada, pero vamos,...

Profa.6: Mal tiende a ir esa diplomatura y esa licenciatura, si, pero,... mi se me dis ti tes unha licenciatura e despois fas unha diplomatura, pois case che digo que tes dúas carreiras claro, pero outra cousa é que,...

Profa.3: Empezásteis,...

Investig.: ¿Tu estás hablando que, cuando me contestan en realidad es un primer ciclo y un segundo ciclo?

Profa.6: Exactamente. ¡Claro! Pero a Consellería le da validez a eso eh, y eso no puede ser, no debía ser,..

Prof.2: Estáis hablando de dos carreras en empresariales,...

Profa.6: Y eso que se haga con empresariales. Entonces como sucede con económicas nos dieran un blanco remedio y tuviéramos dos.

Prof.2: ... En Vigo, conozco a todos los profesores de FOL y desde luego, en Vigo no creo que hayaaa ni el diez, ni el diez por ciento que tenga dos carreras.

Profa.3: Menos mal. Tranquilízame porque estaba eu pensando,...

(Risas)

Prof.4: ¿Os datos son contrastados ou son manifestacións deles?

Investig.: Manifestaciones de ellos. Prof.4: É se me fai extraño porque de xente que coñezo,...

Prof.5: Sii

Prof.4: I bueno de xente nova de outras,...

Profa.6: Eu dígoche que solo son os que teñen dúas carreiras, solo por ese formato.

Prof.2: Hai xente con dúas carreiras, eh.

Prof.5: Si.

Profa.6: Hai algúns si, por suposto que si que hai, pero...

Prof.1: Después dijiste, después dijiste,...

Carmen. I un cuarenta por cen,... ¡son moitísimos!

Prof.1: ... ¿Por qué no dábamos clase en los programas de garantía social?

Profa.6: Eso solo é que teñen diplomatura e licenciatura da mesma carreira eh,

Prof.4: E aínda así,...

Investig.: Bien, en base a lo que decís voy a revisar los datos y contrastarlos,...

Prof.4: Nin así eh.

Investig.: Vamos ahora a los programas de garantía social...

Prof.1: Del tema de los programas de garantía social,...

Investig.: Que tiene una espinita ahí Albano,...

Prof.1: No, no, espinita no, iba tomando notas, ... y soy muy lento. Decías de que no dábamos normalmente en los programas de garantía social. Esta asignatura que impartimos nosotros que se llaman módulos ahora,...

Investig.: ¿Se llama? ¿Perdón?

Todos: Módulos, módulos de FOL,...

Prof.1: ... sigo hablando de la asignatura, tiene un problema y es la motivación. El gran problema de los alumnos para impartirles la asignatura, por lo menos yo cuando lo estoy impartiendo, es la motivación del alumno para querer saber algo de esto. En los, en la, en la Formación Profesional de ciclo medio y superior ya hay poca motivación, en los programas de garantía no hay ninguna. Entonces es muy duro para los profesores ir a dar una clase de algo que no les interesa absolutamente nada, de nada, lo que les vas a decir. Entonces todos los que podemos escaquearnos del programa de garantía nos escaqueamos y entonces lo da, ... pues lo dejamos ahí, cogemos las dieciocho horas correspondientes que tenemos que coger y dejamos al final el programa de garantía, ... laboral, interino o que lo de, aunque de el que en el programa de garantía el que da lengua, el que da gallego, que lo dea él, que lo dea el que quiera, porque es muy duro dar el programa de garantía eh,...

Profa.3: Además una hora a la semana,...

Prof.1: Una asignatura destas, porque si le vas a dar el proceso de electrónica ¿Qué saben lo que tienen que hacer con el programa de electrónica? Oye, por lo menos van a electrónica que es a lo que vienen, pero darle FOL a un,...

Fernando/Profa.6: Nós estamos na maravilla,...

Prof.1: ..., como te puedes ver, ... por eso no lo damos normalmente los programas de garantía,...

Investig.: O sea que en realidad, apostaríais por (...) integrado todo el tiempo,...

Prof.5: A esos programas, a esos, digamos a esos, a esa, a esa parte da enseñanza van os rapaces que son bastante capaces de estudiar, y estas asignaturas que non as entendes, de andar co ordenador, que aprenden,... ou dalas soldando,...

Investig.: Pero, ¿los trabajadores saben mucho de sus derechos...?

Prof.5: Pero para estudiar, pero para saber as leyes tes que sentarte, aínda que sea unha hora, dúas horas i os rapaces que van a garantía social son dese tipo de rapaces,...

Profa.6: Naaada, nada.

Prof.1: Yo sobretodo es que veo dos problemas,...

Prof.5: Pero es que nunca leen un libro,...

Prof.1: Pero para intentar, era un poco lo que,...

Fernando (fala por detrás):

Prof.1: ... para, para,.. Ya para además hay niños que venían ó jóvenes (...) y bueno, funcionó nocturno porque, de vez en cuando un poco desto te, te resucita, te pone otra vez las pilas y,...

Profa.3: Las pilas, claro,...

Investig.: Os quiero hablar de otra cosa que no,...

Prof.1: No les interesa nada, los, los quince últimos minutos les dejo que jueguen al ordenador,... a jugar al ordenador, no a buscar información ni eso,...

Prof.2: Que chateen en Internet,...

Prof.1: ...Ni de busca información, no, no, ale, poneros a buscar coches y las chicas marchan a buscar al chat, y los chicos se marchan a buscar coches y motos, lo que queráis. Digo vale todo menos pornografía,...

Prof.2: Es que esto es, esto es,...

Prof.1: Lo que queráis, diez minutos de relax bien,...

Profa.3: Entretenido

Prof.1: ...y entonces les mantengo, les mantengo en esos minutos iniciales, porque sino caen en,.... en un pozo, porque sino es imposible. Entonces ¿Qué motivación? Entonces, escucharon, oyeron algo en los quince o veinte minutos que pude hablar, incluso a veces no hablo más de diez minutos porque en el momento que se mueve uno, ya estamos los demás partiéndose de risa, entonces no puedes hablar,... incluso te da a ti la risa porque son niños, traviesos, son eeeh, distintos a los demás,

Prof.5: Niños y menos niños,...

Prof.1: ... inquietos, o sea, es decir, podían, pero podían hacer perfectamente,... yo tengo algunos que podía estar en un ciclo de grado superior perfectamente eh, perfectamente, pero lo que pasa es que los tienes que motivar, les tienes que decir que son muy buenos, tienes que darles más conversación que a los demás,... Pero, pero son muy difíciles de llevarles unas bases,... más a nosotros que somos dee, eeeh, licenciados en derecho, eeh, economistas, eeeh ingenieros técnicos y,... no somos pedagogos.

Prof.3: ¡Claro!

Prof.1: ¿Me entiendes? Y no somos, y no somos maestros. Esto un maestro, es un maestro,... un maestro eso,... lo domina, la situación,... Es un maestro y está con un niño de un programa y más o menos lo domina mejor que nosotros, generalizado mejor que nosotros,...

Prof.5: Probablemente,...

Prof.1: Pero tu les vas a hablar del ambiente de trabajo, a lo mejor cuando estás hablando la tercera palabra ya está haciendo uno la gracia por atrás,... y además es que a mi a veces me da la risa, y es que no puedo llamarles la atención, porque es que a veces son graciosos, a veces hay chavales que son, que tienen imaginación y son simpáticos y dicen la broma. Entonces, eso, por eso no damos ahí, porque el problema es de motivación de los alumnos.

Investig.: y de vosotros,...

Prof.1: Y de nosotros, claro, no sé si nos alejamos de los programas de garantía, te digo la verdad, la mayoría de la gente,...de los profesores de FOL no, eh, ¿o digo mentira?

Prof.4: No, nos non collemos garantía social,...

Prof.3: Eu non me podo escaquear de ningunha maneira, eu teño que dalo,...

Prof.1: No puedes, pero siempre que podemos escaquearnos,...

Prof.4: Home, vamos a ver, hai xente que colle ciclos superiores y de segundo ano i é o único que colle. Nós por exemplo repartimos todo, entón,...

Prof.1: Bueno, no es cuestión de repartir, pero si puedes escaquearte,... los cuatro que estamos si nos podemos escaquear nos escaqueamos de los programas de garantía, a alguien le tiene que quedar,...

Prof.2: Aquí, o que, o que falábamos antes, é que o problema dos programas de garantía social, non é que non queiramos dar nun programa de garantía social, é que eu nun centro mentres non sea o director (...) non teño diametralmente claro. E non é opinión miña é a opinión do dez por cento do claustro. O sea, se podo comer un de solomillo non vou comer un de mortadela, eso é o que digo.

Profa.3: Claro, o chope,...

Prof.4: Son os que non quere niguén,...

Prof.1: Son muy especiales, son muy especiales,...

Prof.2: Os que hai nos centros pequenos ou en centros do rural pois poden vivir a conta deso,...

Profa.6: Claro, claro.

Prof.2: Pero se eu teño un presuposto suficiente ¿eu para que quero os doce mil euros do programa de garantía social se non me vai dar máis que problemas?

Profa.6: Claro, claro. E nós o único ciclo medio que temos é porque é un ciclo novo, con demanda moi importante e que a Consellería, pois oblíganos, claro, realmente. E témolo que coller e é o único ciclo medio que temos, pero senón collemos todo ciclo superior.

Prof.2: Poste nun ciclo medio (...)

Profa.6: E nós igual, igual ca ti, igual ca ti,...

Prof.2: E non quero saber nada de, de garantía social e moito menos de (...)

Profa.3: Claro, claro. Eso é, eso é marca de (...) e nós por exemplo en Lalín somos dous IES, está o Alder Ulloa, que foi tradicionalmente o de Bacharelato i está o Laxeiro, que tradicionalmente foi da FP. Entón, aí está clarísimo. Nos nosos centros como se dan a FP de automoción i electricidade, ... ciclos medios de electromecánica i de electricidade. ¿Ciclos superiores? De administración i finanzas i agora conseguimos un ciclo superior, bueno xa veremos a ver, de mantemento de equipos industriais; pero claro, nós xa temos como por detrás esa tradición de somos o máis leve; i agora para romper a lanza de meternos nos Bacharelatos e tal, pois é outra, outra batalla aí. Os compañeiros do instituto Alder Ulloa tradicionalmente foron os de Bacharelato, entón colle os ciclos de bata branca como quen di, é dicir, ciclos queee os rapaces tal, ... Despois, garantía social ess eeh, nós, eeh, ten unha cousa moi paradóxica: si temos ciclos de mecánica, ciclos de electricidade, ciclos de tal, ... os rapaces de cuarto da ESO que non rematen os seus estudos que teñen os dezaseis anos, témoslles que dar unha saída. ¿Como os recollemos? Nos programas de iniciación profesional ou garantía social. Uns van aa mecánicaaa tal, ... e nós somos os que peor estamos. ¿Os de abaixo? Os de abaixo, chamándolle abaixo pola situación xeográfica, ... pois os do instituo Alder eeh, fan un programa de xardinería pero que os rapaces van directamente ó concello a traballar, arreglando os xardíns i as macetas ee, ... pero teñen outra tradición. E aqueles que son realmente problemáticos, así entre comillas, están todos no noso. Entón ter que dar os programas de garantía social i, i, i, ...

Investig.: e impartir FOL,...

Profa.3: ..., i lidiar con eles e saberte,...

Prof.1: E impartir FOL

Profa.3: E impartir FOL,..

Prof.1: Es muy duro, de verdad es muy duro eh,...

Prof.1: No, es muy duro,...

Profa.3: É que ó final chegas á conclusión de que,..

Prof.1: Es muy duro, es muy duro salir al mar con las olas que hay, pero no es duro,no es duro...

Quiero decir dentro de la enseñanza que, que,...

Investig.: ¿Es más complicado...?

Prof.1: Es más complicado.

Investig.: Vamos al tema de la FCT,...

Prof.1: No, solo un segundo.

Investig.: Si

Prof.1: Los contenidos,... es si estábamos de acuerdo con los contenidos,...

Investig.: Volvemos después,... si quieres,...porque me gustaría que hablásemos después del nivel de conocimientos que consideráis que alcanzan los alumnos y podemos hablar ahí un minuto ¿de acuerdo?

Prof.1: Vale, vale, vale.

Investig.: Y volvemos, lo apunto aquí. Resulta que el tutor de FCT, entre ellos tenemos aquí a una, tiene que ser un profesor que imparta materia entre otros muchos ciclos, de todos los alumnos y demás. Sin embargo, los profesores de FOL...

Profa.6: Minoría,...

Profa.3: Coordinadores,..

(Hablan todos a la vez)

Prof.1: Una cosa es ser coordinador, una cosa es ser coordinador y otra ser tutor, son dos, dos, dos, dos tareas distintas. Ella es coordinadora de, de FCT.

Profa.3: Claro, claro,...

Prof.2: Que somos de FPI, ella es la excepción dentro del colectivo,...

Prof.4: O coordinador de FCT é unha persoa que vai visitando as empresas i que facilitaas as prácticas en FCT pós distintos ciclos.

Profa.6: E os tutores tamén visitan as empresas,...

Prof.4: E os tutores, os tutores visitan pero no seu contexto,...

Prof.5:

Profa.3: Exactamente. O coordinador víxíamos que a data de comezo e remata da FCT sexa o mesmo pa todos, que sean criterios de todos, os criterios do centro de que, eeh...pois,... non sexan os alumnos os que elixan as empresas ou que si, ou que non, ou solo na nosa localidade e non fóra,... pois tratar de reunir a tódolos titores para chegar, máis ou menos, pois a unhas certas pautas. Para que ningún alumno dun ciclo eeh, se poida sentir discriminado por outro alumno ¿non?.. “¡Ai! É que eu son de Monterroso i eu resulta que teño que facer a FCT en Lalín i en cambio, fulanito que fai administración eeeh, pode facer a FCT en Monterroso”. Entón, o coordinador trata un pouquiño de aunar eses criterios para que non hayaaa,... non haxa distincións.

Profa.6: Eu véxoa unha función máis administrativa a do coordinador

Profa.3: Despois,... Bueno, eu estou asumindo unha función que é, en principio, os titores, son eles os que determinan porque coñecen moito mellor cales son as capacidades que teñen.

Prof.2: Claro, claro

Profa.6: Coñecen o programa ee,..

Profa.3: Pois, que tipo de empresas,... a que empresas van, pero moitas veces non hai empresas cerca, entón son eu a que intento contactar i, i a ver se se pode conseguir; i despois tamén teño unha labor eeh, un pouco de intermediaria, que supoño que tamén se dará nos vosos centros, i é que as empresas chaman continuamente ó centro para ver si,.. Pois eu fago un pouco eso ¿non? Mover un pouquiño a bolsa do alumnado y tal.

Prof.5: Inserción laboral

Profa.3: Mmm, si, a inserción laboral, e as demandas dee,...

Investig.: ¿Vosotros porque no hablais de FCT?

Prof.2: ..., Explicámosche,...falámoche dos nosos centros,...

Prof.4: Pero despois está aí outra función que é a de tutor.

Investig.: Espera es que estaba preguntando por,...

Prof.2: Por exemplo nos nosos centros ¿non? eeh, temos unha coordinadora de formación nos centros de traballo, que é unha profesional da rama de administrativo, bueno da rama comercial que é donde meten ós dos ciclos formativos. Quen busca a empresa i quen determina a que empresa vai facer as prácticas o alumno é o profesor especialista do ciclo, o sea é educación física ou comercio, transporte, etc.eeh, o coordinador fai fundamentalmente, a relación de contrato, que é a burocracia de que lle paguen un diñeiro,...

Profa.3: Si, as axudas,...

Prof.2: De, de,.. bueno axudas económicas, etc, a conta bancaria, os escritos, que cando hai que ir firmar os documentos, etc. i logo cando hai unha competición de, de dun posto de traballo para un lado, como vos dicía, normalmente me chaman a min ou chaman a (...) pero normalmente chámanme a min, entón si eu xa sei quen é, ou porque dei clase nese ciclo ou xa temos unha bolsa elaborada para o ciclo, senón é a propia coordinadora de FCT quen determina, oye este alumno vai a este sitio ¿non? Pero, realmente é, eeh, normalmente nos, nos centros que eu estuven, e estuven en catro, eeh quen se dirixía á empresa é o titor do ciclo da especialidade da que é o ciclo habitualmente, muy raras veces é de FOL i o coordinador fai a función burocrática, por así decilo.

Profa.6: No meu centro é exactamente igual. Os tutores non poden ser realmente de FOL, porque son nas horas que teñen (...) e teñen que, en certo modo, consensuar co tutor da empresa o programa de actuación do alumno alí. Entón, o profesor de FOL non está capacitado para eso, ¡Solo faltaría! ¡Que ahora tivesemos que saber nas distintas familias o que hai que facer! Entón, eeh, funciona como di Roxelio, o coordinador encárgase das cuestións administrativas ou burocráticas e bueno, axuda ós compañeiros, son un equipo ¿non?

(Hablan todos a la vez)

Profa.6: Entón se ó mellor se en algún momento hai algún problema con algunha empresa, pois tamén trata de axudar e todo eso, pero realmente os tutores,... é o tutor o que escolle as empresas e ten alí o seu listado, o coordinador conóceas todas, mantén relación con elas, pero relación máis burocráticas, de chamar por teléfono, etc. Pero os que van ás empresas, os que falan cos tutores, os que ven como vai a marcha, os que van englobando gestión son os tutores, propiamente teñen que ser da especialidade.

Profa.3: Entón os de FOL non poden ser,...

Profa.6: ¡Claro! O, o de FOL poden ser coordinador pero, pero, titor non, porque,...

Prof.2: Malamente poderíamos,...

Profa.6: Non, non poderíamos,...

Profa.3: De feito eu teño asumido alguna titoría por exemplo,...

Profa.6: Bueno os de FOL, ó mellor Albano,...

Prof.1: No, no, no, yo estoy de acuerdo, el tutor de FCT no, no debería ser de FOL,...

Profa.6: No, no,...

Prof.4: Bueno pode haber algunha salvedade que pode ser, un caso, como temos nós que é o de prevención de riscos nun ciclo que temos, que non temos o peso mayor do horario,...Entón aí pode ter certa xustificación senón, estamos dacordo en que non.

Profa.6: Nada, nada.

Prof.4: ¿Qué pasa? que,... i aí meto un pouco unha pregunta que quedou antes no aire, no aire, que temos mm un movemento asociativo importante os de FOL en relación a outras especialidades ¿non? E que nós somos un colectivo, que non sei, pero así entre comillas somos un pouco agredidos porque eeh, moitas veces nos meten tarefas que realmente pois non, non, non casan co, co, co, co que nós temos ¿non?, coa nosa especialidade. Por exemplo a tutoría. Entonces a tutoría,... desde a tutoría estaban establecidas tutorías de primeiro ano, tres horas de redución horaria e en segundo ano, outras tres horas. Fai uns catro ou cinco anos eliminaron as tres horas de primeiro ano i entón hai moitos titores que non lles interesa coller a tutoría, titores da especialidade i entón o plantexamento que se fan en non poucos centros é “bueno aquí todos somos profesores, todos somos PSs polo tanto o de FOL pode cóllelo igual que nós” i entón aí hai profesores da especialidade do, do, do, do ciclo ¿non? Por exemplo, un de delin,...xente de delineación que dice “¡bah! eu non vou a visitar as empresas, eso que vaia,... mira, igual que podo ir eu que son PS, que vaia o de FOL que tal”. Sin embargo, é o que decías ti, nós aí ¿Qué sabemos?

Profa.6: Claro, ten que ser especialista,...

Prof.4: ¿Qué ten que saber facer un rapaz nunha empresa de delineación? ¡Eu que sei!

Prof.2: O titor decídeo o director, co cual tampouco non hai ningún tipo de problema, o sea, o director que hai si é, si é mínimamente responsable vai poñer á máis persoa adecuada.

Profa.6: Claro, á persoa adecuada. Ti tes que buscar as persoas,...

Prof.4: Nós temos problemas con eso.

Profa.6: Non podes poner a calquera,...

Prof.2: Eu desde logo,..

Profa.3: De todas maneiras, eeh, en relación ó plan formativo, eu, polo que observo naa, no meu centro,... no formativo, estasteee,... tamén é moi difícil consensuar coas empresas o plan formativo, porque eh, non sei si vós observades o mesmo ca min, pero as empresas eh, diríxense a nós. É muy fuerte nese sentido, pero temos unha relación moi (...), diríxense a nós para buscar alumnos que queiran facer FCT. Ben, ás veces, xa eles mesmos se delatan cando che din, “pero ¿non vai vir julio e agosto?” Non. ¿Qué é o que quere? Quere cubrir un posto de traballo,..

Prof.2: Man de obra barata, man de obra barata,...

Profa.3: ¿Barata? Gratuita.

Profa.6: Xa por eso precisamente temos que ver algo, que sean prácticas de calidade, é dicir, que o alumno vaia aprender a función en relación coa profesión. Non tipo: un alumno de informática que vaia vender ordenadores.

Profa.3: No, pero ti mándalo a unha empresa que efectivamente,...

Prof.5: Hai uns anos houbo moitas distorsións con eso, incluso había unha, habíaa unhaa,... pois había un certo (...) empresarial.

Profa.3: Había unha inercia,...

Prof.5: Había unha des, bueno, desinformación ¿non? na demanda ó jefe e tal,... i si non se aproveitaron nos primeiros momentos,... ¡jo va! Ordenar arquivos, eeeh, facer inventarios de almacén, ¿entendes?, recontos i non precisamente para aquilo que se supoñía que era a formación ¿non? Entonces eso houbo, eso houbo que reconducilo moito, en plan ahoraaa, máis ou menos, todo o mundo vai desenvolver unha, unha, unha actividade relacionada,...

Prof.2: Ahora coas xornadas

Profa.6: Bueno incluso, antes decíanche, mándame unha chica ou mándame sólo chico. Ahora eso nós xa non o permitimos.

Prof.2: Seguir, siguen pedindo eh.

Profa.6: Nós mandamos ó alumno, porque, porque aínda que,... xa, xa nós non permitimos eso,...

Prof.5: (...) de chico, (...) de chica,...

Investig.: Ahora como ya sé que vais así de hora, os voy a lanzar varias ideas y vosotros vais contestando. Una es sobre los contenidos y los conocimientos que alcanzan los alumnos; otra es... por ejemplo, FOL no forma parte del catálogo modular, es decir, no tiene ninguna unidad de competencia asignada a sí mismo, ¿Creeis que debería? Sin embargo, por ejemplo, ahora en los nuevos curricula si que está el perfil profesional organiz,... seguís sin pertenecer al catálogo, no aparece en, en la cualificación profesional del título, sí apareceis en los mínimos, si aparecéis en los curriculum pero sin unidad de competencia,... pero si perfilados, es decir, antes daba igual del ciclo formativo que fuese ¿no? Y ahora no, por lo menos en papel, luego lo que hagáis vosotros eso lo sabréis vosotros, ¿Cómo consideráis esto? ¿Como lo veis? ¿Cómo,...?

Prof.2: A ver nosotros,...

Investig.: ¿Consideráis que os da peso por ejemplo, estar en un Departamento o es algo que no tiene importancia, mientras que en otras autonomías es algo que están reclamando, que quieren ser Departamento,...? ¿No es importante? ...

Prof.1: Mezclamos un poco lo de FOL y de unidades de competencia y, y AGC. Antes estuvimos hablando del tema de, de iniciativa emprendedora y AGC y demás. Desde el Departamento de FOL impartimos RET, AGC y FOL. AGC si estaba asociado antes a una unidad de competencia.

Prof.2: A una unidad de competencia,...

Profa.6: Si, si,...

Prof.1: Era, era uno de los módulos asociados a unidad de competencia. Ahora desaparece ese tema, como va a desaparecer AGC, pero ahora, aunque no estamos asociados al alumnado ni haya competencia, yo creo que, por lo que leí, vamos a estar mucho más asociados una unidad de competencia, que es la general de la Formación Profesional. Ahora la Formación Profesional no solamente está encaminada a que sepa eeh, montar eeh, motores y ordenadores y demás ese alumno, sino que sepa realmente ya los, los los riesgos que conlleva la profesión,

Profa.3: Claro.

Prof.1: ...Que sepa tal,... Está más enfocada yaa,... ya tiene como el alumno una salida ahí, va a tener esa cualificación,... de que va a tener que saber seguridad e higiene, que va a saber,...

Investig.: Sí, sin embargo, no se incluye.

Prof.1: No, yo no he visto ese currículum como tú dices, tan, tan claro de cómo estaba antes las competencias y unidades de competencia, pero en general con la, la, la idea de la Formación Profesional es precisamente ir hacia eso, que antes no era, no era obligación de la Formación Profesional, no lo tenía tan claro,...

Investig.: ¿Está marcado en los objetivos?...

Prof.1: Está marcado en los objetivos de la Formación Profesional, entonces aún pueden estar más unidos a unidades de competencia ya directa, directamente.

Investig.: Está unido a los objetivos, no aparece así en la competencia general del título...

Prof.1: No, pero en los objetivos de la Formación Profesional si.

Investig.: Objetivos,... pero en los objetivos siempre estuvo ¿no?

Prof.2/Profa.6: Si, si, si.

Prof.1: No tan claros eh, no tan,...

Profa.6: Bueno pero como ahora se insistió tanto en,...si vas a dar cuarenta i cinco horas por ejemplo de riesgos laborales,...Tiene que ser ya riesgos más específicos de su profesión en concreto, no como casi se estaba haciendo ahora que se hablaba mucho en general y poco específico; sino que ahora lo que está pensado, o, o lo que dicen que quieren

que se haga, es que sea muy específico ya de la profesión; ...Y entonces, y entonces al ser muy, muy específico de la profesión pues necesariamente hay vinculación, o sea mucha, sea pouca, pero bueno, algunha vinculación,...

Prof.2: Cos ciclos concretos,...

Profa.3: De todas formas por exemplo na, nos ciclos formativos hai casos chocantes. Nós por exemplo damos AGC ee, eee, falábamos antes das iniciativas empresariais e todo eso. Primeiro, eeh comentamos xa aquí, que ás veces é prematuro dar iniciativa empresarial, incluso desde o primeiro do ciclo formativo,...

Prof.4: Ó mellor dalo no último.

Profa.3: ...Que non teñen,...

Profa.6: Dalle a risa porque,...

Prof.2: É que non ten sentido,...

Profa.3: É que non ten sentido, non ten sentido, porque se non sabemos levar un negocio,...

Prof.2: Lles queda moi lonxe,...

Profa.3: Queda moi lonxe. En segundo lugar, despois había, ... ¡Ai! Outra paradoxa que nos pode axudar a solucionar algo i é que por exemplo no ciclo superior de mantemento de equipos, que eles si tiñan, teñen capacidade para compoñer a empresa; porque por exemplo en electromecánica de vehículos, polo medio, non teñen capacidade para poner a traballar un taller de reparación mecánica, poden poñer (...) no teñen posibilidade. E resulta que no ciclo de mantemento de equipos industriais non teñen o módulo básico e no ciclo de automoción si.

(Hablan varios a la vez)

Profa.3: No ciclo medio de electricidade teñen o módulo de Relacións cos Equipos de Traballo, no ciclo medio de electromecánica non o teñen. Entón ¿Qué pasa aí?

Prof.4: Eu o módulo de RET non o vexo por ningún lado,...

Profa.3: Eu non o entendo.

Prof.5: É que na familia informática hai o módulo de AGC en explotacións de sistemas informáticos,...

Profa.6: Un ciclo medio, un ciclo medio,...

Prof.5: Que é un ciclo medio, que dura cousa de dous anos, i son rapaces queeee en, en porcentaxes moi elevadas, eu din clase dous anos, ... o ciclo leva agora catro anos creo que é,...

Profa.6: Eu tamén din un.

Prof.5: ...Este é o cuarto, e dinlle FOL, e dinlle AGC i houbo uns niveles de comprensión, unhos niveles de expresión, unhos niveles de escritura pero vamos,... quee,..

Profa.6: Bueno o que falábamos antes, Albano,...

Prof.5: Bueno eu non estaba, non estaba,... pero vamos que, que é unha cousa quee que lles desbordadaa absolutamente,...

Investig.: ¿Eso depende de la propia formación inicial que tengan los alumnos?

Prof.5: Claro.

Prof.5: Nos ciclos superiores traen unha formación (...)

Profa.6: Claro, porque nos ciclos superiores traen unha formación,...

Prof.5: ...Unha formación,...

Profa.6: ...Porque son de Bachillerato, pero é máis que a nós nos busquen ¿non? unhas notas altas de Bachillerato eh, con notas altas,...

Prof.4: Home, a veces hai xente con carreiras,...

Profa.3/Prof.5: si, si,

Profa.6: Xa, xa,...

Investig.: Sin embargo son alumnos que provienen de la ESO,...

Prof.5: Efectivamente. Non, non bachiller nin moito menos i, eso tense que acabar incluso,...

Profa.6: No, porque nun ciclo medio, nun ciclo medio, nun ciclo medio temos seis,...

Prof.2: ...e despois superan todo con proba de acceso,...

Profa.6: Temos seis de probas,...

Investig.: ¿Hay diferencias entre los de prueba de acceso y los que vienen con cursos terminados de la ESO o Bachillerato?

Prof.4: Home, a veces si, a veces os que veñen con proba de acceso suelen ser máis maiores, polo menos asi os que vexo eu, i teñen máis carencias formativas,...

Prof.2: ...Mais nos ciclos, mais nos ciclos normalmente non hai carencias formativas,...

Profa.3: Si, si porque,...

Profa.6: Eu o, eu o que vexo é o que ó mellor traen menos formación ó principio, pero á mitad do curso nótase,... ben, que están ben,...

Profa.3: É asi,...

Profa.3/Profa.6 hablan a la vez

Profa.6: ... só que (...) xa o sei, o grupo e non se nota; pero nun ciclo medio si se nota porque son moi xóvenes e son,...pois eso, o que di Albano, pois fan gracia ou fan asi algunha,... e aí pódelo notar,... que témolos que están acabando a ESO en distancia. Están no ciclo e mais están matriculados na ESO en distancia.

Profa.3: O una EPA, por nocturno. Tamén quería poñer o exemplo de que, claro que hai diferencia, que os rapaces que van a proba de acceso moitas veces fixeron un programa de garantía social e presentáronse a esa proba de acceso, superárona i entón siguen no ciclo medio. Entón eeeh, ás veces daste conta de que tiñan carencias porque xa pasaches ese ano con eles e xa viches que aquilo era tal,... cando os ves no ciclo un día dis “¡Ai dios mío, esto vai ser criminal!” e sin embargo,...

Prof.2: Transfórmase, transfórmase,...

Profa.3: ...Transformouse. O entorno axúdalle porque non están todos aqueles cos queee,...

Profa.6: Si, si,...

Profa.3: ...estaba antes. Entón, o contorno xa lle vai axudar i a madurez del tamén.

Investig.: ¿Son las pruebas de acceso muy complejas?

(Hablan todos a la vez)

Profa.6: Non, non son fáciles,...

Prof.2: Para acceder, para acceder,...

Profa.6: Non son fáciles,...

Prof.2: Para acceder al ciclo medio las pruebas de acceso son, generalmente fáciles, en cualquier especialidad, tanto las, las específicas de la profesión como las generales porque es colocar siete iguales o colocar sieteeee, un río, una hoguera, en Galicia tampoco es tan complicado. En ciclos superiores es un poco complicado. En el, en el ciclo medio no son difíciles; y después lo que no tiene mucha importancia en un ciclo medio porque después (...) un el caso que, que,...en tercero a la automoción, en un instituto de Vigo, eeh, noventa alumnos. En quinto e au, de au,... o sea en tercero de FP dos, en quinto, o sea en tercero de FP dos tenían veinticinco alumnos, al final le quedaron veinticinco,... pero esos veinticinco alumnos que al principio eeh, esbozaban la o con un canuto, tenían una, una,... o sea, eran unos buenos alumnos y unos buenos profesionales, porque se habían hecho (...) y sobre todo que habían madurado.

Profa.3: Si.

Prof.2: Entonces, en los ciclos medios si te vienen con el Bachillerato, o te vienen con dieciocho años, aunque tengan que venir por prueba de acceso, aunque te, aunque tengan unos conocimientos formativos o académicos muy, muy, muy, muy básicos, en clase, si tienen voluntad, perfectamente tanto aprenden la tecnología, como la práctica, como el FOL. Eeeeh, sin ningún tipo de problema,... entonces, donde si hay grandes diferencias es en los ciclos, en los superiores, porque ahí no es igual un chico que aprobó el Bachillerato eeh de rebote, que un chico que tiene un ocho de media, que para entrar en algunos

ciclos tal, que uno que, que tengas seis chicos malos metidos en la serie,... Entonces ahí si que hay que coordinar, uno de acceso, con uno de ocho de media y con uno de, con uno que es licenciado o cuasi licenciado. Ahí si que a veces hay eeeh, mucho,...

Profa.6/Profa.3: Afirman

Investig.: ¿Cómo consideráis que es la salida de los alumnos? ¿Salen realmente cualificados para el trabajo?

Prof.2: Depende, depende...

Prof.5: Si, si.

Profa.6: Yo creo que si.

Prof.2: Depende... depende, depende, depende completamente de la especialidad. Hay especialidades de las que siempre salen bien preparados y hay otras de las que no saben absolutamente para nada

Investig.: ¿Y de que va a depender?

Prof.2: Del, del, del ciclo en si, de la salud del ciclo, de la (...) del ciclo, de que haya estudios universitarios o, o, o licenciaturas o ciclos superiores que asesorar para el, el currículum; o sea, un chico de electrónica aah, de consumo, como se llama el ciclo de electrónica que repara televisores, esa formación,... salen bien preparados y pueden hacer el trabajo perfectamente, pero un chico con un ciclo de administrativo, y de hecho, en el territorio MEC,... en el territorio MEC de España se sigue hablando de,... administrativo de empresa o tienes que,...

Profa.6: Noo.

Investig.: O sea, ¿que se solapan las cualificaciones al final?

Prof.2: Si tienes eeh, empresariales, asistente social, relaciones laborales, económicas, derecho, no sé que más,...

Profa.6: Nada, no hay nada que hacer,...

Investig.: ¿No está bien delimitado?,...

Prof.2: ... en paro, que en paro,... que, que cada (...) de administrativo, dígame administración de empresas, comercio, eeh.

Prof.5: (...) muy (...) datos de colocación, de inserción i hai que ter en cuenta, atención á inserción que tamén que tamén a veces vai un pouco por, por etapas ¿non? por ciclos,...

Profa.6: Si, si.

Prof.5: A veces venche un curso bárbaro...

Profa.3: Si, unha remesa,... (risa)

Prof.5: Que quedas,... nós ó principio cando empezáramos a especialidade de administración había, houbo algún ano que,... a mitad do curso xa non acabou o curso, porque xa os levaban, chamaban,...

Investig.: Pero eso, ¿ahora pasa?

Profa.6: No, a nós chámannos,...

Prof.5: Sigue pasando, sigue pasando, sigue pasando...

Prof.2: Algún doutras especialidades, menos digamos no norte, ocorre bastante porque agora hai menos paro eh, o sea, eh que en Vigo por exemplo, pasamos dun dieciocho-vinte por cento de paro a un nove por cento de paro, o menos, entonces,...

Investig.: Entonces hace falta mano de obra,...

Prof.2: Entonces eu quero un alumno, un alumno ben cualificado, con lo cual en todas, mm sitios, “quiero un alumno de esto, no tenía o título, no me importa”, o sea si estás, si, si el chaval responde, está bien cualif, o sea,.....Bien preparado, la empresa te lo coge.

Investig.: Y ¿desde el centro formativo se promociona que en realidad se cualifique?

Profa.6: Nosotros tenemos que insistirle al alumno que no haga contratos hasta que acabe el ciclo, porque así que acabe la FP ya tiene contrato. Y tenemos que insistirle “no, tú acaba, que total te van a dar, te van a contratar igual, que no ves que, que les conviene. No te preocupes, tú acaba”. A varios alumnos, a unos cuantos les tenemos que decir eso eh, porque ya,...

Prof.2: Si le pagan un sueldo,...

Profa.6: ... y entonces ya quieren hacer contrato. “No, tú aprueba los estudios”.

Prof.5: A min aínda me viu esta semana esta,... non sei se foi o, a, o xoves, este último xoves, é que houbo uns días que en Guisamonde, en nocturno, lle salíu un choio, contentísimo o tipo, i el xa,...

Investig.: y suelta estudios,...

Prof.2: Si, si,....

(Hablan todos a la vez)

Prof.5: ...En segundo de DAI, que se poden dar clases informáticas, mmm, un rapaz que lle tocou un traballo, estaba contentísimo,... y venía a pedir permiso para facer exámenes, para poder eeeh,... bueno ¿non?

Profa.3: Si, claro.

Prof.5: ...Para non interrumpir aa, digamos a, o proceso, o proceso académico,...

Profa.6: Bueno por eso, o tema da inserción por eso. Nosoutros que tenemos desarrollo e aplicaciones informáticas i administración de sistemas,... Hai anos que tou a expedir

administración de sistemas, dende logo hai unha demanda de administración de sistemas tremenda i este ano aí temos de todo. ¡Olo! Si tuviéramos de DAI, desarrollo y aplicaciones el doble, el doble nos pedían. No, no, no no hay trabajo, no hay,... Este ano piden muchísimo DAI y hace dos años todo era administración de sistemas, quiero decir que las empresas también,...

Investig.: Van, van,...

Profa.6: Hay unos ciclos, hay unos ciclos ¿no?

Investig.: ...Llenando sus necesidades. Entonces consideráis que en realidad los ciclos formativos deberían de ir variando.

(Hablan todos a la vez)

Profa.3: Aí está, aí está,...

Profa.6: Si, si.

(Prof.5/Prof.2 hablan a la vez)

Prof.4: Habería que ir adaptándose ás necesidades da empresa,...

Prof.1: Teóricamente si,...

Investig.: Pero en, en realidad esa adaptación no implicaría,...

Profa.6: E no, e no que insisten, e no que insisten agora mucho,...

Investig.: ...los únicos sois vosotros,...

Profa.6: e no que insiste agora mucho o Ministerio, bueno, digo a Consellería ou o Ministerio de Educación, no es tanto que haya que validar, sino que el ciclo tenga un diseño que, garantice una permanencia pero al mismo tiempo tenga otra parte que, que se, que, que, que de verdad incluso también, que sea actual, que sea actual,... que sea capaz de responder a las nuevas demandas, a las nuevas demandas. Entonces, esa,... aí estaría el quid de la cuestión: que hubiera una permanencia, porque sino también imagínate el profesorado, la organización del centro, etc. que haya una permanencia tiene que ser, eeh pero que tenga esa,...

Investig.: ¿Eso lo facilitarían los centros integrados?

Profa.6: Porque claro, porque claro, hablábamos de las empresas, de las necesidades ¿Qué, que so, si, si,... que tal le salen los alumnos preparados, pero también eeeh, existía una relación con las necesidades de las empresas no? El alumno sale preparado siempre y cuando haya una, una,...

Profa.3: Se adapte.

Profa.6: ...Una, un ensamblaje,...

Investig.: ¿Perfecto?

Profa.6: ...Perfecto o casi perfecto entre lo que sabe y lo que la empresa pide ¿no? Entonces por ejemplo nosotros, las encuestas, estamos descubriendo mucho, que por ejemplo hay mucha demanda de que sepan java y claro,... en este momento al profesorado hay como que obligarle a que haga, a que imparta java y a que se prepare en java y hay que tener novidade. Entonces, si, hay que obligarlos realmente. Hay algunos que ya lo hacen porque,.. pero hay otros que le hay que obligar. Entonces si, si.

Investig.: Y ¿Cómo se obliga?

Profa.6: Eeh, pues, pues eeh,...

Prof.4: Ten que investigar a (...) esa i tena que impartir,...

Profa.6: Pues se obliga en el Departamento, poniendo las cosas sobre la mesa y diciendo, y diciendo que, que,...

Prof.4: ...y diciendo que esa es la realidad, que tiene que coger otro tema, o sea,...

Profa.6: ...y diciendo que las empresas,... no, no exactamente eh,...

Prof.2: Bueno hai excepciones,...

Prof.4/Profa.6: Falan ó mesmo tempo.

Prof.5: A informática ten, ten unha obligación, incluso digamos profesional de,...

Profa.6: ...De, de reciclaje.

Prof.5:... De reciclaxe, porque é unha actividad, é unha actividad na que muitos alumnos, rapaces que vese que saben muitísima informática,... Entonces o propio profesor ten que, digamos, sobrepoñerse o máis posible. A veces tocan alumnos que os rapaces, os profesores,... eeh portos, red,... Están hasta os huevos, xa o saben, non sei que, i preguntan nos móbiles i non sei cuanto, la, los vuelven locos. Chavales destes moi xovenciños, ó mellor,...

Prof.2: Con, concretando un pouco a, aa,...

Prof.5: ... Y el profesor está obligado ¿no?, está condicionado,...

Prof.2: ...más, más, más concreto a lo que planteaba, vamos a ver tú sabes que los ciclos se pueden ...) cada cinco años, adaptarlos a la empresa, pero en lo de que los empresarios y los profesores coincidamos, oye es que es una utopía; los Departamentos tenemos distintos ciclos, distintos Departamentos de las familias profesionales y FP, tenemos unos conocimientos y una tendencia, a parte de, de a expandirla, de crecer, a parte de dar (...) a lo que sabemos y ellos tienen una tendencia, de ver lo que ellos necesitan,

Profa.6: Si.

Prof.2: ...Con lo cual, casar, dos intereses que están contrapuestos, a veces, bueno, no tienen porque serlo de hecho, contrapuestos, es difícil. Eeh, lo que nos (...) pude traer serios problemas de (...) y puede ser difícil.

Profa.3: Si.

Prof.2: Eeeh, eeh pero vamos, hay que tender a entendernos, y, y, yy de hecho hay ciclos que modificamos los curriculums de los centros dentro del porcentaje que permítela la ley, que a veces, por encima del porcentaje que permite la ley, hay unos ciclos que tienen dos o tres horas de carga lectiva, que puede adaptar el centro, poner lo que quiera, entonces a veces, se hace un poco de cara ó reino pero a veces se hace para (...) el peso, por ejemplo (...) de la familia de administrativo o comercial ¿no? Entonces, a veces, si el equipo docente, departamento y tal, y las empresas hay una remodelación y hay interés, algo se puede hacer, como mucho, algo se puede hacer, pero es complicado. Y después los centros integrados teóricamente tienen esa posibilidad, pero es que esa posibilidad va a chocar con el interés del profesorado o de un gran número del profesorado, o sea ¿Imponerlo? Por más que se diga va a ser difícil y sin ir más lejos, Albano tiene un compañero, con el que he estado trabajando un año en el mismo centro, que dice “Eu no, no ochenta e catro daba eeh Formación Empresarial i lle poden cambiar o nome trinta e tres veces que eu vou a seguir dando o mesmo”

Profa.3: Claro.

Prof.2: ...Y lleva desde o ochenta i catro, i nunca cambiou, ó mellor os contenidos dos que ten a nivel de capacitación,... y bueno, te hablo de él, pero te puedo decir que en Vigo, Manolo (...)

Prof.1: Se morirá diciendo organización y derecho laboral.

(Risas)

Profa.3: Claro.

Prof.2: ... Derecho laboral dentro de,... el seguirá traballando e cando vai polos centros seguirá dando tres ou catro (...), non vai preparar nada agora que el non ten tempo para eso. Entonces, eso es, eso es,... teóricamente está muy bien, pero en la práctica, mi generación por lo menos, hasta que nos jubilemos va a ser difícil que cambiemos dee, de contenidos, de curriculum, de criterios i tal.

Profa.6: Eso díxenllo eu aa, a a Antonio Vázquez. Díxenlle “Antonio, gustaríame que o dos centros integrados fora a ser tan bonito como ti o presentas pero eso, o profesorado non vai a responder, e máis do (...) do profesorado que coñezo, dos, dos novos por exemplo que hai en Santiago”, díxenlle eu, eso imposible, imposible.

Prof.2: (...) É que algún dos centros estes integrados ten en, en Alemania e no País Vasco, e no País Vasco teñen un millón máis de pesetas, cuarenta horas de permanencia no centro e, aínda así, hai un montón de xente que non fai máis que, que estar fóra do sistema, co cual en Galicia, activos como somos para os conceptos, para as profesións todas: electrónica, mecánica,...todas, que o que máis e o que menos, da rama administrativa, ten un, ten un chiringuito montado, un negocio montado á parte,... do que falaba Teresa, así, así,... eu creo que non hai ningún da rama administrativa do instituto de Abade que non teña ou unha empresa ou un negocio ou que traballe nunha asesoría,...

Profa.6: Si, e aquí pasa igual, (...) e aquí no Compostela ou teñen un bar ou teñen restaurantes,...

Prof.2: ...Entonces a esta xente decirlle que ten que facer un curso de formación,..

Profa.6: Nada, nada,...

Prof.2: ...Que teñen que estar pendientes da empresa i que teñen que avalar eeh, cuarenta e tres horas e que estamos (...), ... Bueno, aqueles noviños que levan pouca antigüedad, que lle, que lle pagan a tres mil pesetas a hora i que poden andar a recoller formación ocupacional ou continua nun centro integrado,... pero formación ocu, ocupacional ou continua, non ós profesores, senón ós que veñen de centros privados pode ser. O outro eu véxoo un discurso.

Profa.6: Nada, nada, nada.

Prof.4: Aí se mostra tamén o rechazo que hai de feito ós centros integrados, non hai ningún centro que queira ser centro integrado,...

Profa.3: Y despois tamén é que,...

Prof.4: En xeral é a Consellería a que obriga a integralos,...

Profa.6: Si queredes que vos diga a verdade, o centro integrado pa min é unha pobreza,...

Profa.3: Exactamente.

Profa.6: Porque simplemente se limita á cuestión tecnolóxica e á cuestión práctica e non hai máis aí. Entón pa min eso, desde o punto de vista educativo,...

Prof.2: Pero é moi importante para a formación do profesorado, que é para o que foi concebido,...

Profa.6: Si pero,... si, pa eso si,... pero non vai ó (...) nos atopamos en unha aula fantásticas, si llas ves quedas alucinado, pero levan meses, levan oito meses as aulas postas e non están, aínda (...) se lle deixan, un profesor noso, que lle vai dar, vaille dar un curso alí a un, a un grupo, a un equipo, a un grupo de traballo que teñen eles ali e vailla estrenar, pero dígoche que fantástica, que unha (...), pero non, non funciona, non ten, non ten,...

Prof.2: Confrontación de intereses,...

(Hablan todos a la vez)

Profa.6: ...Todo funcional, todo automático,... teñen telemandos encima da mesa para as persianas que se pode,... (...) pantalla de (...), escribir e xa che sale todo no tal,...y tal, y o comprendo, todo á vez, ¡Fantástico!

Investig.: ¿Estáis hablando de los centros integrados en los que se va a impartir la FP?

Profa.6 sigue describiendo

Investig.: ¿En que se diferencia de los centros en los que impartes tú?

Prof.4: Que aí impártese solamente FP i,...

Prof.2: E o bachillerato

Prof.4: Os bachilleratos se poden ¿no? Poden ter bachillerato,...

Profa.6: (...)

Investig.: Y ¿tú tienes Bachillerato y la ESO?

Profa.6: Tengo bachillerato, tengo ESO y tengooo,...

Prof.4: Nos integrados poden ter bachillerato,...

Profa.3: Peroo mirade, a min paréceme que,...

Profa.6: Somos el único centro de Galicia que tenemos el bachillerato a distancia.San Clemente es el centro de la,...

(Hablan todos a la vez)

Investig.: Pero ¿no tenéis (...)?

Profa.6: No, distancia.

Prof.2: Esa enseñanza es parecido, parecido al centro integrado, que tiene el mismo módulo pero a distancia, pero la realidad es que la concepción de un centro integrado es completamente diferente a lo que puede ser un centro de Bachillerato y ESO, aunque se imparta la misma enseñanza, aunque se imparta el bachillerato, en algunos centros teóricamente del País Vasco no, pero aquí podría impartirse y, y el decreto de Madrid en principio tapoco preveía que hubiera, eh, ciclos, Bachillerato y ESO en los centros integrados.

Investig.: Era el acceso a un sistema de formación profesional,...

Prof.2: Si, si

Profa.6: No, (...)

Prof.2: (...) Aquí, aquí pode quedar de momento,...

Profa.6: Eso non o van a quitar,...

Prof.2: ...Eso pode quedar de momento, pero na concepción de puntos convén (...)

(Profa.3/Profa.6: Falan ó mesmo tempo)

Prof.2: ... i están formando para centro ocupacional y continuo, o sea, al desarrollo de los curriculum, si reclama,... que no tanto al propio profesorado de, de, de FP, sino al desarrollo de los curriculums y a relación con las empresas y a formación ocupacional y continua. Y, y ¿Por qué les gusta a los profesores? ¿Cuando les gustan a los profesores de País Vasco o aquí? Cuando ven que puedes ganarte un millón de pesetas más o dos millones de pesetas más, eso es lo que les gusta,... lo demás depende mucho es más o menos eh, porque (...) decano de un centro integrado, eh, te sobran los cañones, las pizarras electrónicas, eeh, la dotación económica,... tienen una dotación como la Universidad o más,...

Profa.6: Más, más,..

Prof.2: (...) tal vez más y esto viene del Fondo Social Europeo y es muchísimo dinero,... o sea, un centro normal que tenga integrado eeh de los grandes de,... Galicia tiene más de trescientos mil euros,...

Profa.6: No, mucho más,...

Prof.2: No, bueno, si,...

(Hablan todos a la vez)

Profa.6: ¿Tres cientos mil euros?

Prof.2: No, (...) millones de pesetas,...

Prof.4: Pero a pesar de todo eso,...

Profa.6: Cuatrocientos o quinientos mil euros,...

Prof.2: Puede llegar a cuatrocientos mil euros ¿no?

Profa.6: Tres cientos mil euros tuvimos nosotros este año, un poquito más,...

Prof.2: O sea tú compara cuatrocientos cincuenta mil euros y (...) contra sesenta mil euros con el mismo número de alumnos ¿no?... y más, más dotación. Entonces ese aspecto es quizás, distinto, pero en el aspecto dee,...

Profa.6: Humano, humano,.. Nada

Prof.2: Ya ves,...

Profa.3: No i é que a parte eu vexo,

Prof.2: Te estoy cortando,...

Profa.3: No (risa) .Eu o que penso é que os centros integrados, eu digo polo noso centro ¿non?, eeh, sempre foi de FP. Cando por fin se integraron profesores que iban a dar, non Bacharelatos, porque claro como as, as comúns se lle daban antes no antigo FP, pois deixaron de darse porque nos ciclos formativos non teñen lei igual nin nada; bueno, pois entón pasaron a dar Bacharelatos,... temos alumnos da ESO mm tal, temos maestros

que estaban. Co cual temos ali, unha pequena colmena que é case como a reprodución de, os recursos humanos do sistema educativo que estáa agora actualmente funcionando, con distintos e tal. Entón, hai conflitos, podemos chamarlle entre comiñas, pola distinta maneira de entender o feito educativo. A Formación Profesional moitas veces eu vexo que, que, queee en dirección i, ii xefatura si non son,...

Prof.5: De FP.

Profa.3: ...De, de FP é que non entenden, é que,... e chirriallo todo. Parece que os de FP imos por libre i en certa medida é certo tamén que imos moi acostumbrados a ¡pum! ¡pum!, unha organización onde toca o timbre estamos aquí, hasta que non toca o timbre non sale ninguén, hasta que tal, aquí está,... Na antiga FP tiñamos outra maneira de traballar,...

Prof.5: Tres horas seguidas de clase,...

Profa.3: Tres horas seguidas i ás veces, o que pasaba é que,... tres horas seguidas con eles non ibas a ter,... deixábalos salir un pouquiño antes ou tal,... cando era o tempo de FP e ninguén se escandalizaba; pero claro agora eso xa non é. Segundo, por un lado é bo, porque os profesores de FP pódense aproveitar do contacto con outros que saben do feito de educar, i non queda aí solo a experiencia nosa de “por aquí imos ben, por aquí imos mal”. Entón, eso é enriquecedor tamén para nós. Eeh, en tercer lu, en terceiro lugar, quita un pouquiño o estigma do que se falaba antes: “¡Ah! É que ese é un centro de FP, Aí van os tontos”. Non, aí van os que van a FP porque lle gusta, os quee non queren seguir estudando, pero levan as probas de Bacharelato e tal. Entón, nese sentido, esa meta está ben. ¿Qué pode aportar un centro integrado? Que seamos solos os da FP, coa nosa maneira de entender as cousas e tal. Pode ser bo i tamén pode ser malo, porque podemos seguir, eeeh os que xa levamos uns anos, aquí podemos seguir coa nosa inercia de sempre i ó mellor tampouco,...

Prof.2: Vainos complicar a entrada da calidade a todos, co cual,...

Profa.3: Pero a calidade ¿non se queda en burocracia?

(Hablan todos a la vez)

Prof.2: Non solamente, non solamente, te digo,.. desde o momento en quee tes que ter uns, uns postos de traballo cualificados e incluso tal, ás veces algo, algo deso facía falta eh, non é por nada. Eh, eu creo que teño, teño un diñeiro, teño uns obxectivos,...

Profa.6: Claro, claro.

Prof.2: ...Para o que é a formación profesional e continua, teño que deseñar os curriculums. Vai ser máis fácil tomar trazado, si queren e si teño,... Todo depende do director que teña, do réxime e Departamento que teña,...o sea quero decir que a través a solución eeh, en

base ó voluntarismo i en base a, en base á perspectiva que o dirixe ¿non? Entonces se AGCtan ca elección dos directores, dos equipos eeh directivos, dos xefes de Departamento i da planificación que fagas entón é como todo (...) como libertad de cátedra ¿non? Entonces un que non quere, é imposible nun posto aí, que sea operativos, eu creo que máis ben poden ser (...). Eu o que vexo é que non quero, que é unha das preguntas que facía,... María. Eu non quero que a parte, que se vaia a facer muito coa formación do profesorado porque o profesorado estamos muy ocupado, algúns somos muy maiores e non estamos nin dispostos a ir a que nos veñan a contar unha película que fala bastante ben da calidade, os,... certas personas dos, do, do CEFORE ou do, ou do, do centro integrado ¿non? Porque eu estou farto,.. teño catro mil horas de formación e realmente aprendín muy pouco.

Profa.3: Claro que si,...

Prof.2: E me imaxino que iso podemos poñer, todos os que estamos aquí podemos decir o mesmo.

Profa.3: Claro, claro, claro,... i ás veces dis ti “ostras, pois prefería un curso dee, de cociña”,... (Hablan todos a la vez)

Prof.2: Que, que o fagas cando tes unha necesidade de formación e que non haxas aprendido nin trinta horas eeh, interesantes é muy penoso, o sea,... a parte do que pasa noutros sitios eh, porque se ti fas encuestas ou preguntas noutros sitios eeh, i comparas con Galicia o tema da formación i é bastante máis recoñecido.

Investig.: Vamos a ver una, una ronda de tal,...

Prof.1: No, no,...

Investig.:¿Queda algún comentario o puntualización que os gustaría hacer?

Prof.1: Yo vuelvo atrás como siempre,...

(Risas)

Prof.1: Yo preguntaba por los contenidos,..

Prof.1: ¿Comentamos lo de los contenidos ahora?

Profa.3: Si, comentamos si.

Prof.1: A mi me parece que los contenidos que, que marca la, la FOL están bien, son necesarios, son de sentido común, pero ¿Cómo y cuando los podemos impartir? Es decir, cuando ven que hace falta algo en la enseñanza, pues está claro que hace falta, bien. Bueno pues lo meten ¿Hace falta algo en la enseñanza? ¿Hace falta esto? ¡Pum! Lo meten; y todo esto dices “Y este perfil ¿donde lo van a dar? En FOL” y después decimos

¿Y cuando lo damos eso? Porque es que nadie de los que estamos aquí es capaz de dar el cuaren, el cincuenta y cinco por ciento de la materia.

Prof.2: ¡Nadie! ¿Eh?

Investig.: ¿Habría que cambiar el perfil del propio profesorado o de la forma de acceso a la función pública?

Prof.1: No, necesitamos más tiempo para dar los contenidos, necesitamos más tiempo, todo el mundo lo necesita más tiempo, pero es que está claro que se están metiendo cosas nuevas que hacen falta pero,...pero, pero nosotros es que solo somos los que recogemos casi todas las ideas que salen de ahí cuando se reúnen en Madrid para tener ideas para FP: Lo meten allí, “esto, esto estaría muy bien mira, que los niños (...), eso estaría bien, eso estaría bien,...” y resulta que,... y “¿luego donde lo metemos? En la metodología de mecánica no sé porque, pos no, porque en mecánica solo dan mecánica, ¿al de electrónica? No, solo dan electrónica. Entonces, hay unas personas por ahí que dan en todas,... oye pos estos, ya está, los de FOL”; y cada una de las cosas que se les ocurre, a todo en FOL, pero más horas no hay, y nosotros no tenemos, no tenemos tiempo para darlo y después hay que ayudarnos, en como lo damos también y cuando. Eso es lo que yo diría de los contenidos. Yo todos los contenidos que veo en los curriculums los veo bien, lógicos, que hacen falta, le están bien,... pero ¿Cómo lo damos eso? Y después ¿Dónde lo metemos? ¿Dais el cincuenta por ciento de la formación?

Prof.5: En algunhas si, si.

Prof.1: Yo no paso del cincuenta por cien de la formación,...

Prof.4: Pero hai que programar,...

Profa.6: Nós o setenta. Estamos nun setenta.

Prof.1: Yo imparto, yo imparto algo y después lo otro lo comento, pero lo otro lo comento,...
(Hablan todos a la vez)

Prof.1: Claro, si ves que,... pues no digas que estuviste aquí, que estuviste en los jesuitas,...
(Risas), (...)

Prof.2: ...Algunos pasaron de dar, deee dieciséis unidades didácticas de una formación que alguno pasó del alumno a cuarto y no hablo solo ni de un interino o un recién aprobado o tal,... Quien llegaba al tema cuatro o al tema cinco, (...) la formación en el centro. De hecho, eeh, dar todo el contenido de cualquier,...tanto,... sobretodo de FOL, pues a lo mejor,...

Profa.6: No, el FOL te da pa dos cursos,...

Prof.2: ...Teñen que facer, teñen que facer eso, cualquier (...)

Profa.3: I RET en dous días, en dous meses,...

Prof.2: Por eso, (...), según como lo hagas, pero... desde luego, dar eeh, seguridad e higiene, dar riesgos laborales, dar sobre sociedad, eeh, dar en, en, en, en los alumnos, búsqueda de empleo, eeh, economía, eeh, la unión europea,... esto en dos horas a la semana, no.

Investig.: ¿Conocimiento del tejido empresarial gallego?.

Prof.2: Eh si, efectivamente. Eso es, eso es, eso es completamente imposible ni para las máquinas, ni para (...)

Prof.1: Hombre,... puedes hablar de ello, pero de ahí a impartirlo, no.

Profa.3: No, claro. Yo estoy de acuerdo con lo que dice Albano.

Investig.: ¿No eliminaríais ningún contenido?

Prof.2: Si, si,... si, si,... si, si,...

Prof.4: Bueno, eu ahí, eu creo que o organizaría doutra maneira. A min por exemplo RET, vamos a ver, eu vexo RET que se da en, en, en ciclos formativos por exemplo nun ciclo medio de mecanizado que temos no politécnico damos eso, e verdadeiramente é que non ten sentido ningún. Eu, mmm rompería RET e pasaría parte dos contidos de RET aa, aa, a AXE, e pasaría parte dos contidos de RET a FOL.

Investig.: Pero es que RET,...

Profa.6: ...Está desaparecida,...

(Hablan todos a la vez)

Investig.: ¿Está desaparecida?.

Prof.4: Bueno, si pero,...bueno pero está desaparecida non, nós temos RET.

(Hablan todos a la vez)

Prof.4: A min eso me parece que non vamos a ningún sitio,...

Investig.: Pero, pero de lo que es FOL en si, olvidando los otros,...

Prof.4: No, eu en FOL metería algo tamén de RET,... que hai cousas que tamén desde o punto de vista do traballador como asalariado teñen sentido de RET, i despois hai moitas cousas que desde o punto de vista de, de iniciativa empresarial e de dirección dunha empresa teñen tamén sentido de RET.

Profa.6: No, tamén,...

Profa.6: ...é que alumnos de ciclo superior van a obtener unas, unas cualidades en las empresas; no en el momento inicial pero en el futuro van a ser jefe de tal o jefe de cual, van a ser puestos intermedios,...

Prof.5: Claro que si.

Profa.6: ...porque son gente especializada.

Investig.: ¿Variaríais,...?

Profa.6: Entonces algo relacionado con, con, con, con el trabajo de equipo,

Prof.4: Eso si, eso si,...

Profa.6: ...Con el,...un poco el programa,... eso si.

Prof.2: Vamos a ver, los dos últimos decretos recogen el FOL de ciclo medio y ciclo superior y me explicas que creo que se va a combinar con otro, con lo cual en mi opinión,...

Profa.6: No, para mi no, para mi no,...

Prof.5: Había que dala en dous cursos,...

Prof.2: Y segundo, y segundo, habría que darlo en diez, esa es mi opinión pero,... y segundo, eu quero que,... o que, o que non ten ningún sentido que teña que ser unha, unha asignatura autónoma é seguridade e hixiene, desde o meu punto de vista. Si vai ser obligatoria en tódolos ciclos formativos, pero tiña que ser autónoma, o deramos nós ou o deran os tecnólogos, como dan, como dan, actualmente en automoción. Eu creo que é, mmm, é completamente diferente a todo o demáis.

Profa.6: Aínda poñendo horario, medio horario del nuevo FOL a, a seguridad, realmente,...

Investig.: Otro módulo,...

Prof.1: Si, si,... de eso se habló y no se llegó a hacer,...

Profa.6: ... horario independiente, y dejar el resto, y dejar el resto (...)

(Hablan todos a la vez)

Profa.6: Boa falta lle fai,...

Profa.3: Si, si,...

Prof.2: O sea, no sería (...) una asignatura in, in, independientes eeh, o que pasa é que, estábamos,... yo la estaba dando unha en primeiro, outra en terceiro, outra en segundo e o que pasa é que se armaba un follón por dalas todas xuntas e estaba mal; cando, despois de (...) do da tradición dos (...), de lexislación, que houbera sido o lóxico, deixalo como estaba antes: dúas, dúas e dúas porque así é moito mellor, eeh. E cuando se fixeron, a amalgama que se fixo, cre, creo porque nos ciclos non había xente de FOL, había pedagogía eee,... e se lle meteu o que se lle meteu, y ahora na Reforma que se fixo eeh, oficialmente RET a reparten entre ASER e FOL, pero siguen tendo ese baixón integral. Entonces se fixan esa clase de documentos, a, a FOL sácaslle seguridad e hixiene e a pos como autónoma i os contidos de FOL i de, de iniciativa emprendedora se poden dar no, no horario que hai, e seguridad e hixiene un módulo esta semana, que se poden convertir en dúas se tivese que ser, pero como mínimo de un a trinta horas ó longo do

curso e terían eh cabida i serían tamén moio máis eficaces, pero esto é unha opinión personal.

Profa.3: E despois,...

Alabano: Si no le pones dos horas, si no le poner las dos horas de cincuenta y cinco minutos no podrías entrar en el título ese,

Profa.6: Si, claro,...

Prof.1: ...Que podrías perfectamente sacar el título en el nivel básico,...

Profa.3/Profa.6: Si, claro, si.

Prof.1: ...Sería fenomenal para que,...

Prof.2: Os, con dúas horas i cincuenta e oito anos,...

(Hablan todos a la vez)

Prof.1: Pos ahora no,... leía, leía, leía, yo leí todo lo contrario, leí que precisamente el día que las personas que,...

Profa.6: Esto lo dijeron en diciembre eh, antes de diciembre eh,...

Prof.1: Pues yo eeeh, estuve leyendo el tema de la Formación Profesional y leí al revés; leí, si los que, los que, los que hayan,...

Carmen e Rogelio falan á vez.

Prof.1: ...el curso de nivel básico de FOL, el que haya hecho el nivel básico de FOL de cincuenta horas y tenga un año de trabajo, eeh un año de contrato,...

Prof.2: Convalida FOL.

Prof.1: Con, convalidaría FOL,...

Profa.6: O bueno, allí se dice,... efectivamente dijeron que FOL se podía llegar a convalidar,...

Prof.1: Que convalidaban uno por lo otro,...

Investig.: Con experiencia laboral.

Todos afirman: Si, si, si.

Investig.: La formación establecida en el Real Decreto en el módulo de Formación y Orientación capacita para llevar a cabo responsabilidades profesionales equivalentes a las que precisan las actividades de nivel básico en prevención de riesgos laborales,... este es igual eh, ...en riesgos laborales, establecidas en el Real Decreto treinta y nueve barra diecisiete que es, es de seguridad e higiene, por el que se aprueba Reglamento de los servicios de prevención siempre que tenga, al menos, cuarenta y cinco horas lectivas.

Profa.6: Si.

Prof.2: (...) era lo que hablábamos antes ¿no? Integrar como una parte de FOL en el núcleo de las horas para el ciclo, que a mi eso,...

Investig.: Pero esto, ¿lo van integrando en todos los títulos?.

Prof.2: ¿En todos los ciclos?

Investig.: Todos los títulos, no ciclos, todavía.

Prof.2: Si, si, si.

Investig.: Es, en concreto lo he sacado de lo que es el real decreto,... yo he estado trabajando sobre un curriculum concreto porque como en Galicia todos, todos los curriculums tienen el mismo FOL. Entonces escogí uno que era el de técnico superior en educación infantil y, entonces fui hacia atrás; pero ¿es común en todos?,...

Prof.5: ...Hai un FOL para ciclos medios y un FOL para ciclos superiores.

(Hablan todos a la vez)

Profa.6: ...Bueno en los ciclos superiores llevan economía y organización y los ciclos medios solo organización.

Prof.2: Tienen, tienen,... ahora os demais temas si que son todos iguales,...

Profa.6: Si, si,...

Investig.: Sin embargo, tenemos algún ciclo en Galicia, en el cual son grado medio sesenta y cinco horas y grado superior cincuenta y cinco, ¿tiene sentido, podéis explicármelo?

Profa.3: Si,...

Profa.6: ¿Pero é normal esto?

Profa.3: No,...

Investig.: Pero tampoco por el resto te mejora mucho.

Profa.3: Claro,...

Investig.: Claro que cuando conoces más lo tuyo,...

Profa.3: I despois o que vemos é de todo un pouco eeeh, o que decíamos antes, si eu vou a ter responsabilidade cunha empresa en FOL, si que me debían de dar eso de dirección de reunións e tal.

Prof.5 y Profa.6: Si.

Profa.3: ... Eeh para os rapaces dun ciclo medio que no van a ter esas posibilidades, bastaríalle en FOL, saber que hai unhas medidas organizativo-laborales para aumentar a produtividade i que están dentro das técnicas da organización, incluso o dos complementos salariales xa se lle fala un pouquiño deso. Que hai que presentarse na empresa con determinadas actitudes, que,... eso xa se lle vai decindo, tampouco é necesario un contido específico donde,... bueno porque os rapaces, sobre todo en ciclos medios non van a ter capacidade de autonomía e de xestión; nos ciclos superiores en cambio si.

Investig.: O sea, que vale, ¿estructuraríais completamente distinto la forma de trabajar FOL en grado medio que en grado superior?.

Profa.3: Si.

Profa.6: Si.

Prof.5: Algo diferente creo que si.

Prof.2: Esa parte si,...

Profa.3: I ademais, despois os rapaces de ciclo medio non teñen aínda capacidade para analizar tarefas de opción, do tecido empresarial, nin, nin do seu pobo, ni de Galicia e tal. Ti podes comentar noticias do día a día, “mira o que pasou,...” pois por exemplo, “mira pois esta empresa de Tomiño que o señor largouse e tal, a ver ¿Qué pasa aí?, coméntame eso”, “mira o que pode pasar, xente da organización da empresas do textil aquí en Galicia”,.. “Mira,..”.

Prof.5: Yo estoy de acuerdo. A min o, a min o que me chama a atención é que noo, no mundo da información no que se supón que vivimos, no que todo o mundo ten acceso á información, non formación, información. Os chavales, fálalles, “¿Qué,...Sabes que pasou en Tomiño con,...?”

Profa.6: Non saben nada.

Prof.5: Nadie sabe nada.

Profa.6: Nada.

Investig.: Es que cada cual accede a la información que le interesa.

Profa.6: Información, información do que lles interesa a eles.

Prof.5: ...Pero si están a todas horas na televisión,

Profa.6: ... pero do que lles interesa a eles,...

Prof.5: ...Están a todas horas na radio, están a todas horas,...

Prof.5: I tu vas a un bar e pasas por diante e ti ves a portada esa, o que o empresario pirouse e tal, deixou cincuenta mil,...

Profa.6: Non se fijan nada,..

Prof.2: Que non tiño, que non teño porque ter (...)

Profa.6: Información do que a eles lle interesa Roxelio.

Profa.3: Claaro. Pero ti vas a,...

Prof.2: Claro.

Investig.: Pero eso lo hacemos también nosotros ¿no?

Prof.5: Pero,..

Profa.6: No, pero bueno,...

Investig.: Ellos no ven el telediario.

Profa.6: Eso deriva, eso deriva de un defecto de la escuela,...Que no se, que no se eeh, lo de la lectura, eso deriva de la lectura. Los alumnos deberían leer el periódico, en la ESO deberían acostumbrarse a leer el periódico. Leer el periódico es, es básico para los ciudadanos,... leer el periódico, aunque sea ojear.

Prof.5: Bueno depende que periódico, eh.

(Risas)

Profa.6: Bueno xa,... ahora xa non vou a falar da línea editorial nin dos artigos de fondo, vou a falar das noticias,...

Investig.: Noticiario.

Profa.6: ...Vou a falar das noticias.

Investig.: Bueno voy aa,... doy por terminada ¿sí?

Prof.1: Si, si, si, si, si. Hay una parte que es importante, hay una parte importante de la nueva, de la nueva Formación Profesional que es, que me gusta mucho, que es, que es aprender por sí mismos. Ese aprender por si mismos, enseñarles a aprender por si mismos,... es lo que decía antes Carmen de que no es orientarles solamente para la electrónica sino que hay que enseñarles unas cosas para decir,...

Investig.: Para que puedan aprender,...

Prof.1: ...Para que vayan a automoción, ahora tienes que ir a hacer eso,... y estás hablando del periódico y es la cervecería.

(Risas)

Prof.1: ...La cervecería no, no,... la cervecería, vivir la vida, o sea, leer el periódico, que te vayas a una cervecería, que te sirva y tal.

Prof.2: Que no tiene porque ser la cervecería,...

Prof.1: Bueno, pues eso,...

Prof.1: Aprender por uno mismo y trabajar, trabajar en el equipo, esas son las dos cosas,...

Prof.2: En estos dos cursos lo que, lo que,... el aprendizaje de los técnicos que utilizo luego en las clases de sistemas,...

Investig.: Luego, tú que no quieres nada con los pedagogos ni psicólogos, que conste que eh, los datos que tengo eh, debéis de tener uno o dos entre los vuestros ¿eh?.

Prof.2: ¿Uno o dos?, ¿Cómo que se,...?

Profa.6: Infiltrados.

Todos: ¡Aaah!

Investig.: De FOL,...de todos, nada más,... o sea que el tanto por ciento,... o sea que la mayoría sois derecho y económicas.

Prof.2: No y, y alguno de los que te entra ahora por adscripción no por oposición.

Investig.: Ah, no, no y del tanto por ciento más elevado de los que estáis de antes del noventa sois de,...

Profa.6: De los que damos clase.

Investig.: Si.

Prof.1: ¡Ya somos mayores, ya los de la oposición también son mayores,...!

(Risas)

Investig.: Si, ¡Ya todo el mundo! Bien si os parece los dejamos aquí, no sin antes agradecerlos vuestra presencia y opiniones.

Anexos IV: Transcripción de la entrevista

La entrevista tuvo lugar el día 28 de febrero de 2008 a las 12 de la mañana, con una duración de 45 minutos, en el despacho de D. Antonio Vázquez Vázquez, Director Xeral de Formación Profesional de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria de la Xunta de Galicia.

La transcripción de la entrevista mencionada se presenta a continuación:

Investigadora: Bien, ¿Cómo consideras que va a ser el nuevo plan gallego y sobre todo si se ha desarrollado plenamente el anterior?

Director Xeral: Bueno, respecto ó anterior, non quería facer unha valoración muy a fondo do mesmo ¿non?, hubo moitas dificultades para avalialo, de feito quedou sin, sin avaliar, porque... bueno segundo a nosa opinión era un plan, mmm, excesivamente amplo, i sobre todo, non moi adaptado á realidade, ás necesidades e á realidade socioeconómica de Galicia, i precisamente aí, , é o inicio, o punto do inicio do, do novo plan,... o sea, nós pretendemos un plan sinxelo, muy concreto i que sexa aplicable, o sea, que teñamos certa seguridade de que se poida aplicar na realidade.

Investigadora: Y ¿Qué pilares tendría? ¿Cómo consideras que se actualizaría?

Director Xeral: Si. Nós, o plan en principio vaise dividir en catro grandes liñas de actuación. Entón nunha está a integración dos sistemas de cualificación e a Formación Profesional, derivado de, tanto a normativa, española da lei das cualificacións e da formación profesional, da cinco dous mil dous. Igual tamén derivada do que nos di Europa a través de distintas, de distintas directivas europeas. Esa sería unha liña.

Investigadora: Y ¿Cómo se articularía? ¿A través de los centros integrados?

Director Xeral: Si. O primeiro eixe sería os centros integrados de Formación Profesional. Ese sería o eixe fundamental, i a partir de aí tamén con colaboración dos outros centros de Formación Profesional.

Investigadora: O sea, ¿no se diluyen los otros centros?, ¿permanecen a la par de los centros integrados?

Director Xeral: En principio no.

Investigadora: ¿En este momento cuántos hay en Galicia?

Director Xeral: En principio hai doce, si. Hai doce máis un que está pendente en Lugo capital, que sería o décimo terceiro pero, nós calculamos que a medio prazo pois se podía chegar a vinte, vinte e pico centros integrados pero en principio non máis.

Investigadora: Y ¿hay la idea de que se van a reconvertir todos o se van a, establecer todos como centros integrados, o que se va a tender a llevar la Formación Profesional inicial a los centros integrados?

Director Xeral: No, no,... é unha, é unha idea que non está plantexada, a día de hoxe non está plantexada. Neste momento, fálase dunha rede relativamente corta, , pois eu que sei, vinte centros, algún máis.

Investigadora: Y ¿no se crean dos niveles de, aún siendo la FP inicial,...no se crean como dos niveles?, ¿uno más integrado en lo que es el sistema educativo y otro más...apegado a lo que sería el contexto laboral y de investigación?

Director Xeral: Si bueno, se crea, porque se pretende que os centros integrados sexan unha especie de punta de lanza do sistema, entón o dos centros,...

Investigadora: ¿Cómo si fueran puntos de referencia?

Director Xeral: Si, si.

Investigadora: Ah, ¿Esos sería los centros de referencia?

Director Xeral: No, serían,...os centros de referencia serían outra cousa. Os centros de referencia, serían centros que dependerían do goberno central, de Madrid, i habría un ou dous por comunidade autónoma solamente. Os centros integrados inténtase que sean o punto de referencia da Formación Profesional, de tal maneira que, aí non só haxa reglada i formación para o emprego, sinón que incluso sean polos métodos de educación, pois os lugares de formación do profesorado,... i polo tanto inténtase incluso que traballen un pouco en rede cos outros centros de Formación Profesional dunha comarca, dunha bisbarra concreta. Despois da segunda liña, que cremos que é importantísima, é a da optimización de recursos da xestión. Creemos que eso é importante. Evidentemente hai os recursos que hai, conviría que houbera máis recursos, pero hai os que hai; pero o que cremos é que esos recursos hai que potencialos, hai que aproveitálos. Unha terceira liña é a liña da calidade e a innovación, cremos que os centros de Formación Profesional cada vez deben ser,... deben traballar máis con sistemas de calidade. Cuestión ademais que se pretende tamén que sexa un dos elementos básicos da estrutura, das distintas consellerías e da Xunta en xeral, estar certificados en calidade; e, a innovación. A innovación é un elemento

importante para nós, sobre todo o I + D + i, na Formación Profesional hai que potencialo. Neste sentido nós posiblemente, crearemos proximamente un centro de innovación tecnolóxica a nivel de toda Galicia,... un pouco para potenciar esta liña.

Investigadora: Y ¿para qué serviría ese centro?

Director Xeral: Pois, un pouco para traballar en programas de innovación tecnolóxica, pero, non solo, só desde o punto de vista da FP, sinón entre profesorado de Formación Profesional, a propia Universidad, as empresas, o sea,... que servira tamén de relación coas empresas, serviría tamén pois, para traballar cuestións, que teñen que ver co autoemprego. É un tema que temos pendiente. O, tema tamén importante da formación da orientación profesional que é unha das, eu creo que é unha das asignaturas pendientes da Formación Profesional galega. Entón, bueno, pois todo este tema, todos éstos temas, pois, posiblemente dependerían deste centro, que sería unha novidade dentro da Dirección Xeral, que estamos intentando poñer en funcionamento. Intentaríamos que empezara a funcionar a principio do curso dous mil oito-dous mil nove. I esto sería dentro de esta liña.

Investigadora: ¿Pretendéis deslindar entonces los Departamentos de Orientación de los centros de secundaria? Y ¿cómo estaba estructurada esa orientación, con respecto a lo que es la Formación Profesional?

Director Xeral: Si, bueno, pretendemos máis que nada que nos centros que haxa Formación Profesional, ademáis de esa FOL, de esa orientación, digamos didáctico pedagóxica centrada na ESO e fundamentalmente e no Bacharelato,... pretendemos que haxa ademais unha orientación laboral e profesional, o sea que, que cheguemos a ela pois mediante,... pois a ver si dalgúns cursos,

Investigadora: ¿FOL?

Director Xeral: ...Mediante FOL tamén. Entonces nós creemos que ese é un, un tema moi importante.

Investigadora: ¿Y cómo se puede vincular o desvincular?, porque los profesores de FOL pertenecen al Departamento de Orientación normal, ¿no?

Director Xeral: Si, habría que no decreto de orientación, habría que incluír un novo apartado para os centros de Formación Profesional. Nós creemos que esa é a vía,... non crear, unha orientación profesional, desde a sala separada da outra. Que ó melloren unha fase ulterior ou a medio corto plazo, ó mellor esa é a saída. Pero en este momento nos creemos que se poden facer as dúas cousas nos dous

centros, i que, o que pasa é que, eu creo que temos que darlle formación, tanto ós orientadores como ó profesorado de FOL. I sobre todo, aí, ademais da orientación, incidir en temas pois eso,... o autoemprego, o cooperativismo, que é un tema de certa reigamen en Galicia, pero que realmente no profesorado que remata a Formación Profesional, non se está vendo que, que haxa moito alumnado que vaia por esa vía. Aí creemos que é unha vía que evidentemente non é que vaia a conseguir, eh, non vaiamos a,... non vamos a conseguir por aí un aumento desmesurado da inserción laboral; pero, creemos que tamén pode axudar. I neso temos tamén algún plan de traballo en, en ciernes e que estamos traballando, que incide sobre esos aspectos. I despois o cuarto, a cuarta liña para concluír ou para rematar o plan, sería algo que é evidente que temos que potenciar que é promover a aprendizaxe o longo da vida. En esto, desde Dirección Xeral estamos,... levamos desde o principio tratando de potenciar esto, sobre todo,..., incrementando cada vez máis a oferta,... para adultos, en horario de adultos a partir das seis da tarde, sería incluso máis tarde pero é imposible, i entón vamos a continuar con esta liña: por un lado, ampliar oferta, sobre todo nas grandes cidades i por outro lado, potenciar, achegar ás empresas a este tipo de aprendizaxes, o sea, convencer ás empresas, de que dentro dos centros de Formación Profesional poden acadar formación interesante para o ámbito laboral. I, a tal fin, a parte do plan, pero para que se vexa que estamos un pouco xa traballando, traballando na, implementación posterior do plan, estamos intentando buscar acordos de colaboración con empresariado, con asociacións empresariais, con cámaras de comercio temos establecido agora, algún tipo de,... neste momento, de conversas, para un pouco conseguir un dos elementos que creemos que,... antes falabamos da orientación profesional laboral, outro elemento fundamental para FP, é unha maior conexión entre o mundo educativo e o mundo laboral. O cal non quere decir que agora non a haxa, pero que hai que estreitar lazos, i cantos máis lazos se podan estreitar pois moito mellor.

Investigadora: Con respecto a lo que decía, al último punto, es decir, que ¿quieren vincular lo que sería la formación continua con la formación de adultos?

Director Xeral: Si.

Investigadora: ... O hacerla como paralela digamos, hacer como dos, ¿que tengan la posibilidad de ir por la educación de adultos o por educación continua en los centros integrados?

Director Xeral: Si, o sea, vamos a ver, agora co novo decreto de, de Madrid, os tres subsistemas redúcense a dous. Un, o de reglada i outro, traballo que é ocupacional i continuo. Nós o que pretendemos é que o ocupacional i continua se poda impartir xunto con outros centros, nos centros de,...Preferentemente, nos centros integrados. Aí digamos que por definición, que os centros integrados por definición teñen que dar ese nivel. Pero aparte, i esto Traballo tomou unha medida dacordo con nós que nos parece moi interesante xa o ano pasado, i é que decía que para o plan FIP, os centros de FP que non son centros integrados, son centros colaboradores, é decir, un centro, por ser centro de Formación Profesional, pode en principio impartir una formación deste tipo. Evidentemente sempre e cando a proposta de traballo esté relacionada cas necesidades que ten a Consellería de Traballo que é quen, ó remate, ó fin e ó cabo, admite, o sea,... avalía positivamente ou non. Pero si, a idea é esa...

Investigadora: ¿En los centros de Formación Profesional imparten Formación Profesional para adultos en ciclo formativo completo y también pueden cursar módulos?

Director Xeral: Si, o sea, agora nos, nos institutos, nos institutos un alumno pode matricularse no ciclo completo,... Completo ou pode matricularse, en módulos concretos, o sea, sin ningún tipo de problema, esa é unha opción que ten,...pero nós o que fixemos foi, establecer un horario de seis a once da noite para permitirlle á xente do mundo laboral,...que podan acceder a eles, aínda que sabemos que as seis é moi cedo, pero si o retardamos moito pois se retrasaría. I despois hai centros incluso, donde non se imparte o módulo concreto, completo, donde se imparte unha serie de módulos, o sea, hai centros como por exemplo algún de Monforte, donde o equipo directivo fala con un sector empresarial determinado, e ese sector empresarial, plantexa que lle convén impartir dous ou tres módulos concretos, e imparte solo esos módulos. O sea, nós, a oferta modular vai en función do que nos pida o centro. Si o centro nos pide ciclos completos, entónce haberá que dalo o longo dos tres anos. Si nos pide módulos concretos, determinados, pois se imparten sin ningún tipo de problema. O sea é una oferta digamos que moito máis aberta, moito máis flexible i que creemos que permite potenciar esta.

Investigadora: Y ¿Esa fluctuación no crean problemas con el funcionamiento en los centros?

Director Xeral: No, en principio non ten porque, non ten por qué.

Investigadora: Si se empiezan a ajustarlos ciclos formativos a la demanda que haya, a las necesidades de la empresa, puede haber reajustes en los ciclos, como en si estaba previsto que variarían cada cinco años ¿no? Que no se hizo. Pero, ¿no puede crear problemas con el profesorado con la adscripción que tienen a determinados módulos y con su propia formación?

Director Xeral: No, en principio non porque, o profesorado dunha familia, está preparado, en teoría, para dar calquera módulo. Entón un profesor pode dar un ano un módulo e outro ano un módulo distinto, o sea sempre que sea na mesma familia profesional. Entonces en principio non tería problema. De todas maneiras, i nace un pouco co tema que, dicías dos cinco anos, precisamente agora se están renovando tódolos ciclos por primeira vez. Como consecuencia da lei cinco dous mil dous das cualificacións, estanse aprobando tódolos ciclos de novo, o sea, o catálogo vaise modificar. Nalgúns casos o que se fai é os ciclos, se modifica o DCB, noutros hai algún ciclo que se crea novo,... por exemplo, en este momento hai trece aprobados en BOE dos cento cuarenta máis ou menos que van a ser. Hai un, novo, que é de transporte sanitario, en definitiva, na linguaxe coloquial,...sería ambulancias, conductor de ambulancias i, entonces agora se está facendo,... Esto, esto vai rever, esto vai supoñer para nós, cando estos ciclos se vaian implementando, poñendo nos centros, vamos a necesitar unha fase de formación do profesorado i, ... que estamos xa estudiando. Entón, en principio non debería haber problemas.

Investigadora: Porque hay una cosa y es que la legislación a nivel estatal, ha ido andando y sin embargo aquí, la Formación Profesional sigue estando regida por el decreto doscientos treinta y nueve ¿no?, ¿o estoy equivocada?

Director Xeral: Si, si, no,...pero ahora, ahora eso, eso se vai a modificar, eh. Hoxe mesmo por exemplo, no tema dos centros integrados, pois saíu o decreto, hoxe, ... día vinte e oito de xaneiro saíu publicado o decreto, que agora temos que desenvolver.

Investigadora: ¿Estábamos según el trescientos veinticinco, de aquí de Galicia,...?

Director Xeral: Si, claro, si, si, pero eso é,... finalmente conseguimos aprobar o decreto, sale hoxe no, no DOGA, i eso nos permite xa a partir de agora sacar, empezar a traballar nas órdenes de desenvolvemento; unha,... a creación dos consellos sociais, que van a substituír ós consellos escolares nos centros integrados de Formación Profesional, o sistema de elección de director, un reglamento

orgánico i unha orden de avaliación que, trataremos de ter aprobado, pois, antes de que empece o curso próximo.

Investigadora: ¿Incluso, el tema de los Departamentos de Orientación por ejemplo?

Director Xeral: Tamén teremos que ver os Departamentos de Orientación, si.

Investigadora: Los ciclos formativos que en este momento están vigentes son, casi todos son,... hay alguno del dos mil, que la legislación es del dos mil, estoy hablando a nivel Galicia, pero casi todos son del noventa y seis, del noventa y uno, por ejemplo, con respecto al módulo de FOL, no se ajusta al perfil de ninguno de los ciclos en el que está, porque antes se metió como un módulo independiente, ¿se van a publicar entonces los nuevos currículos? ¿Cómo van a ser?

Director Xeral: Si, si. Xa che decía antes, hai trece ciclos novos aprobados,...

Investigadora: Pero eso es a nivel estatal ¿no?

Director Xeral:... A nivel estatal, que nós agora, ... o sea, unha vez que se aproban a nivel estatal, nós o que facemos é,... a nivel estatal se aproba o diseño curricular base i o equivalente ó cincuenta por cen, cincuenta e cinco por cento da carga lectiva. Entón nós a partir dese decreto estatal, o que facemos é, cun equipo de profesores da comunidade, elaborar o noso propio decreto, vendo que normativa básica hai que ir reflexando i facendo o módulo, o ciclo ata o cen por cen, i en eso estamos traballando agora, nos seis primeiros que saliron porque esos seis primeiros teñen que estar impartíndose no curso dous mil oito-dous mil nove. O resto, eses sete máis todos os que,...será no dous mil nove-dez. Aí, o FOL,... a verdade é que cambios significativos non hai, o sea pero hai unha,...

Investigadora: Aparece la iniciativa emprendedora ¿no?

Director Xeral: Si. Hai unha parte, hai unha parte, digamos que común, i hai despois certa especialización sobre as familias. Evidentemente eu teño que decir que a especialización non é moi alta, pero bueno, en principio,..Si, algo hai,...porque se pretende ademáis que FOL sexa, eeh, validable dunhas familias a outras, a outras.

Investigadora: ¿Y algo como seguridad e higiene?

Director Xeral: Si. Eso se mete,... Hai unha serie de temas como prevención de riscos laborais, seguridad e hixiene, TICS, o tema dos emprendedores,... que digamos que é transversal a varios módulos dentro da mesma familia.

Investigadora: Bien, Y ¿va a subir el número de horas dedicadas al módulo de FOL o se va a mantener?

Director Xeral: Non sei, pero,...pero eu che podo decir se podes comprobalo,... eu os, os DOGAs donde saliron, hasta os BOEs, é o que saíu hasta ahora.

Investigadora: No, no, pero, pero,.. Claro pero sale como tú bien dices el cincuenta por ciento ¿no?

Director Xeral: Si, si, sale o cincuenta e cinc, sale o cincuenta por cento.

Investigadora: Si, si, si en realidad anunciamos eso, casi duplicarían aquí la, la docencia que dicen allí.

Director Xeral: En principio si.

Investigadora: Y allí le, le conceden, me parece que eran, cincuenta horas, entonces sería cien aquí,...

Director Xeral: Serían cien,

Investigadora: O sea que si que duplicarían lo que en este momento tienen.

Director Xeral: Si. Eu a verdad, eu a verdad,... é que eu non,...podémolo ver eh. Podémolo mirar porque eu teño, espera un momento,...Debo telo aquí, teño esto totalmentee,... incluso te puedo decir de memoria las fechas en que salieron. Salieron el veintitrés y el veinticuatro de, de diciembre, de noviembre,... salieron seis, los seis primeros y después salieron el quince, el dieciséis y el diecisiete de enero, salieron los otros. Lo debo de tener aquí, no sé si en normativa o en enseñanza,.. en normativa no, en ensinanza,...Catálogo nacional de cualificaciones,... si. Salieron el veintitrés y el veinticuatro, el veintitrés, dos y el veinticuatro, cuatro, que son los, los,... de noviembre, que son los que entran en vigor al principio del curso que viene. Después el día quince salieron dos, el dieciséis, dos y el diecisiete, tres, o sea trece y mira te voy a coger, yo que sé eeh, el de cocina y gastronomía.

Investigadora: Mientras no se publique nada aquí, siguen vigentes los antiguos que tenían ¿no? Prevalece decreto sobre el real decreto nuevo.

Director Xeral: Si, si, si, si. Ofertas gastronómicas cuarenta horas,... Vamos a ver,...

Investigadora: Está casi al final, yo creo que fue,...

Investigadora: Sacan uno de los módulos que impartían los especialistas en FOL, el de,... ¿Cómo se llama? AGC.

Investigadora: ¿Desaparece también RET que se absorbe con FOL?

Director Xeral: Si. Eso, eso si.

Investigadora: ¿cuántas horas tiene que impartir,... ser necesarias que tenga un Departamento para que se genere la plaza de un profesor?

Director Xeral: Eso es un tema de personal, pero yo creo que es, creo que son doce, doce horas.

Creo que doce, doce-trece horas exigen.

Investigadora: Porque teniendo en cuenta que, en Galicia en estos momentos, se imparten ochocientos y pico ciclos formativos, y que en cada ciclo formativo el profesor de FOL da como cincuenta y cinco horas, ¿no? ¿No se imparten ochocientos y pico ciclos formativos?

Director Xeral: Si, ochocientos y pico sí.

Investigadora: Ochocientos y algo, no sé precisar, sin embargo tenemos ciento setenta y ocho profesores de FOL,...

Director Xeral: Tienen cincuenta horas,...

Investigadora: Tienen cincuenta, es decir, si en realidad eso representa el cincuenta por ciento de lo que se va a...

Director Xeral: ¿Cuántas horas tiene aquí,...?

Investigadora: ¡Si le concedéis aquí el otro cincuenta por ciento y no se lo rebajáis, son cien horas, o sea que mejoran ostensiblemente!

Director Xeral: Si. Yo creo que mejorarían en general eh. A ver, por ejemplo, después tienen aquí, por ejemplo ¿ves? Tienen un módulo que es empresa e iniciativa emprendedora.

Investigadora: Sí, que también pertenece al mismo Departamento, al Departamento de FOL.

Director Xeral: Es que este módulo tiene, puede tener en algunas familias, tiene treinta y cinco horas este

Investigadora: Ese módulo es nuevo ¿no? ¿Viene en función del mil quinientos cincuenta y ocho, del real decreto de integrados?

Director Xeral: Sí. Es que nosotros tenemos tanto, tratamos tan bien por ejemplo,... esto es otro tema, esto te lo adelanto, pero al final no sé la decisión que tomaremos,... en los ciclos de grado superior va a haber, el proyecto integrado,...

Investigadora: Sí.

Director Xeral: Pero lo va haber distinto a como era ahora, o sea, el proyecto integrado va a ser después de aprobar los ciclos que cursas en el instituto, o sea, cuando haces la FCT,...

Investigadora: O sea ¿como proyecto fin de carrera en las carreras universitarias,...?

Director Xeral: Justamente, justamente. Entonces eso tiene unas treinta horas más o menos, y esto en lo que estamos pensando hacerlo simultáneamente a la FCT. Los alumnos de FCT cada quince días, cada dos semanas, tienen que ir al centro para

llevar un control de lo que están haciendo. Entonces lo que pretendemos es que, en esos días, cada dos semanas, que vayan al centro, pues que hagan una hora, una fase de formación de dos-tres horas de proyecto integral, con lo cual,...

Investigadora: ¿Que lo vayan elaborando?

Director Xeral: Si. Que lo vayan elaborando y se les considerará unas horas como horas de trabajo que no tendrá que hacer en el centro y unas diez horas-doce horas de trabajo en el aula ¿no? Pero, eso es solo para los ciclos de grado superior. Nosotros estamos tratando de inventarnos algo para los ciclos de grado medio también. Si no será un proyecto como “fin de carrera”, como es, como sería el de los ciclos superiores, si algo, y no sabemos todavía qué, o sea estamos en esa fase de pensar qué, entre otras razones, porque si los ciclos de grado superior tienen este proyecto y los de grado medio no lo tienen va haber una disimetría entre el horario de unos y otros, y eso laboralmente, ya sé que es, es de menor calado, pero en la organización de los centros puede crear muchos problemas. Entonces, posiblemente hagamos algo, estamos buscando alguna,...

Investigadora: ¿Algo que tenga que ver, por ejemplo, con la iniciativa emprendedora?

Director Xeral: Si, algo de, algo de ese tipo estamos, estamos intentando buscar; y entonces, a los equipos de trabajo, a esta gente que llamamos de los centros para elaborar el decreto nuestro, se lo estamos dejando caer como, ... a parte de las tareas, pues se les plantean una serie de preguntas, un poco para que se posicionen. Un poco para que nosotros a través de esa gente sepamos lo que, lo que se opina en los centros, y estamos en esa labor, en esa fase. Nosotros desde que, desde que se aprueba un decreto, sale en BOE, hasta que nosotros lo aprobamos, más o menos necesitamos seis meses, estamos, ... O sea tres meses de trabajo del profesorado para elaborar el proyecto nuestro y después otros tres meses para aprobar dentro de la estructura de la Consellería,...

Investigadora: ¿La tramitación?

Director Xeral: Sí, la tramitación. Porque tiene que ir a la mesa sectorial, después tiene que ir al Consello Escolar de Galicia, después tiene que ir al Consello Galego da FP, después tiene que ir a los Servicios Jurídicos, después tiene que ir al Consello Consultivo, del Consello Consultivo a pasa al Consello de la Xunta y del Consello de la Xunta pasa a DOGA; y bueno, por ejemplo, desde el Consello de la Xunta hasta DOGA, por lo menos veinte días no hay quien te los quite, o sea por ejemplo, el de centros integrados se aprobó en el último consello de la Xunta del

año dos mil siete, que no sé si fue el veintiséis o el veintisiete de diciembre y sale,...hoy, veintiocho de enero, o sea que,...es lo que suele pasar,...

Investigadora: Y, ¿no se va a hacer uno sobre la ordenación de la Formación Profesional?

Director Xeral: Intentaremos, queríamos hacer una ley de la ordenación de la Formación Profesional pero, eso es una propuesta larga,...estamos planteándonoslo pero bueno, no lo doy como algo inmediato, como algo,... no, es,... va a ser difícil hacerlo en esta legislatura y bueno la verdad es que en la próxima legislatura ya veremos si estamos nosotros o quien está,...

Investigadora: Los módulos de FOL no tienen unidad de competencia asociada ¿Por qué?

Director Xeral: Bueno esto es una decisión de, de norma básica, y, y bueno pues así está la norma,...

Investigadora: Si pero eso, eso hace que sean así como un poco, como los Departamentos de Orientación en los centros que no tenían docencia, ahora parece ser que la van a tener; pues estos son módulos que en realidad no cualifican, pero sin embargo, cualifican a nivel socio laboral digamos al individuo ¿no?

Director Xeral: Ya, eso puede considerarse una, una contradicción sin embargo, está así y yo creo que se basa en eso el tema de que sean módulos transversales, se pretende la transversalidad con ellos, y bueno, su importancia radica en que realmente son necesarios para, para titular ¿no? Ahora, hay profesores de FOL que dicen que este, que este aspecto lo que hace es que los módulos se pueden considerar de, de segunda categoría, yo creo que son módulos muy importantes y creo que hay que potenciarlos, lo que pasa es que yo creo que hay que darles unos contenidos que interesen al alumnado y sobre todo que les,... yo creo que es un módulo que debería buscar el aspecto práctico para el alumnado, yo creo que es fundamental eso.

Investigadora: ¿Depende, en cierta medida, del tipo de profesorado que tienen?

Director Xeral: Puede, puede, puede depender también a veces de eso, si.

Investigadora: ¿No se ha convertido ese tipo de profesorado un poco de cajón de sastre? De los que provenían de formación empresarial, tenemos a diplomados en educación, a diplomados en trabajo social, en ingeniería,..., un abanico muy amplio.

Director Xeral: Si, eso, eso, eso fue un,..., se montó así. Yo no creo que sea la mejor, la mejor solución, lo que pasa es que es algo con los que nos tenemos que,... con lo que nos hemos topado y yo creo que ahí lo que hay que procurar es que el profesorado se adapte a los, a los diseños curriculares, porque

independientemente de la procedencia del profesorado, yo creo que cualquiera de esas titulaciones está,...tiene preparación suficiente para poder desarrollarlo con, con una calidad media-alta yo creo.

Investigadora: ¿Se van a variar los temarios de la oposición?

Director Xeral: La verdad es que no lo sé, o sea lo lógico es que se cambiara. Hay que tener en cuenta que los temarios de oposición es una norma básica y que por lo tanto pertenece a la esfera de competencias del gobierno central, del, del MEC. Lo lógico sería que se cambiase o sea, parece claro que ante un cambio del catálogo lo normal es que se cambiase, máxime cuando por ejemplo se pide,... en los módulos se pide mayor transversalidad, por lo tanto lo lógico sería que se hiciese así. No sé si se va a hacer, pero yo creo, sospecho que si vamos, aunque no tengo ninguna, ninguna información que, que, que certifique lo que digo, yo creo que en buena lógica, deberían modificarse.

Investigadora: Tras aprobar la oposición van a tener un tutor todos los profesores, eso ¿no va a crear problemática en los centros?

Director Xeral: No debería ¿no? No debería. Yo creo que tal como se pretende potenciar la formación inicial del profesorado, porque al fin y al cabo, es el objetivo último, sobre todo, parece que da la impresión de que una evaluación del sistema de acceso del profesorado a la función pública, a nivel general ya digo, todo el mundo, mucha gente está de acuerdo en que hay un problema de formación inicial y precisamente para superar esta problemática se modifica el sistema, sustituyendo el CAP por, por este,...

Investigadora: Máster...

Director Xeral: Máster que, que parece ser que va a entrar en funcionamiento no sé exactamente aún cuándo. Parece claro que, la idea de un tutor no parece negativa, siempre y cuando se entienda que, ese tutor, es una persona que va a ayudar a una persona que, valga la redundancia, que está dando el paso de ser de la Universidad o de la formación, a la función pública como profesor. Como docente, entonces parece claro que el que haya un tutor ayudándole en ese paso, puede ser importante, claro. Si después la palabra tutor lleva, conlleva un algo de control y demás, yo creo que en la, en el espíritu de la ley, por lo menos hasta donde yo he leído, no está este, este tutor controlador, sino un tutor,...Una persona que apoya, que un poco te va a decir, pues dónde vas a encontrar problemas, que, que te va un poco a adelantar los, los problemas;

problemas no como problemas en sí, sino como dificultades que vas a tener, que te va a hacer una, una especie de allanamiento, acercamiento a los problemas del aula, a la tipología de profesorado, de alumnado que vas a tener, etc. Yo por lo menos creo que así se debe enfocar.

Investigadora: ¿Cómo es el nivel de inserción laboral del alumnado de los ciclos formativos en Galicia?

Director Xeral: El nivel de inserción laboral medio está prácticamente en el ochenta por ciento. Debe ser un setenta y nueve y pico. En este momento es, es muy alto. Lo que pasa es que claro, volvemos a lo de siempre, como toda media hay, hay inserción, hay familias con inserción laboral, se acerca al cien por cien, o está rozando el cien por cien, y hay otras en que la inserción laboral es relativamente baja; y aquí hay una cosa que a mí siempre, yo siempre lo digo porque es un poco chocante y es que, la familia profesional en la que hay inserción laboral más baja es aquella, prácticamente es la única familia profesional, en este momento donde hay gente que queda sin plaza. O sea, es una cosa, me llama la atención mucho, o sea,...

Investigadora: ¿Hay más demanda de los estudiantes, que oferta de trabajo?

Director Xeral: Que oferta laboral, si, si, o sea, vamos a ver, en este momento hay muy pocas familias que la gente se quede sin plaza, o sea, se puede quedar en alguna, en alguna familia alumnado pues, fuera de lo que es una gran ciudad como Santiago, pero a lo mejor tiene cerca, muy cerca, en un pueblo limítrofe pues tiene,... o sea que, al final hay más en, en casi, en el noventa por ciento de las familias hay más plazas que alumnos, hay siempre algún alumno. Sin embargo, y me estoy refiriendo, en imaxen e son, en imaxen e son, se queda siempre gente fuera; sólo tenemos imagen y sonido en la pública en Coruña y Vigo, estamos intentando poner alguna, alguna más en Galicia. Sin embargo, el resquemor a ampliar la oferta estriba en que precisamente en que la inserción laboral es, solo del sesenta por ciento, es la más baja de Galicia.

Investigadora: ¿No será porque a lo mejor buscan puente para seguir estudios o algo?

Director Xeral: Es cierto, es otro tema que yo conozco muy bien. Es cierto que mucha gente de esta, mucha, mucha,...de la gente de imagen y sonido se va después a la Universidad tanto a xornalismo como a imaxen audiovisual, cultura, no sé cómo se llama exactamente la,... sé que la hay en Pontevedra, y la hay en Santiago en

la Universidad. Ahora yo lo que no, no soy capaz de momento de identificar es si van a la Universidad, si siguen,...

Investigadora: ¿Por rebote,...?

Director Xeral: Porque no tienen, porque no tienen salida profesional o si siguen porque, porque realmente quieren seguir,...

Investigadora: ¿Porque fuese un planteamiento inicial?

Director Xeral: Si, si es cierto, y eso me consta, que este alumnado que hace imagen y sonido en FP cuando después va a la Universidad a esta carrera tienen unos resultados académicos bastante altos. Y esto yo conozco a algún profesor y me lo ha comentado. No hemos hecho estudios a fondo, o sea no podemos hablar de una estadística elaborada, pero, digamos que, eso es lo que se nos transmite.

Investigadora: Pues es interesante, el hecho de que los alumnos y alumnas provenientes de un ciclo formativo al continuar estudios destaquen, aunque sería bueno conocer si su idea inicial era continuar estudios y lo utilizan para conseguir titulaciones intermedias a la vez que hacen estudios superiores ¿no?.

Director Xeral: Si, claro.

Investigadora: Pues, muchas gracias por tu colaboración y por tu tiempo.

Director Xeral: Ha sido un placer, si se te ocurre algo más, me llamas y te contesto sin ningún problema.